

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO

CARMO THUM

**EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E MEMÓRIA:
silêncios e reinvenções pomeranas na Serra dos Tapes**

São Leopoldo
2009

CARMO THUM

**EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E MEMÓRIA:
silêncios e reinvenções pomeranas na Serra dos Tapes**

Tese apresentada à Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Edla Eggert

São Leopoldo

2009

Dados de catalogação na fonte:

Aydê Andrade de Oliveira CRB - 10/864

T534c Thum, Carmo.
EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E MEMÓRIA: silêncios e reinvenções pomeranas na Serra dos Tapes : / Carmo Thum. – São Leopoldo, 2009.
383f. ilustr.

Tese (Doutor em Educação) – Programa de Pós-Graduação. Centro de Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

1. Pomeranos. 2. Cultura Escolar. 3. Memória e História. 4. Educação. 5. Silêncios.

I. Eggert, Edla, orient. II. Título.

CDD 306.98165

CARMO THUM

**EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E MEMÓRIA:
silêncios e reinvenções pomeranas na Serra dos Tapes**

Tese apresentada à Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em 15 de janeiro de 2009

BANCA EXAMINADORA

Dr. DANILO ROMEU STRECK

Dr^a. FLÁVIA WERLE

Dr. RICARDO RIETH

Dr^a. ELIZABETE TAMANINI

Dr^a. EDLA EGGERT

A Márcia, Gabrielle e Guilherme.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho de pesquisa, percebo que tive ajuda de muitas mãos, muitas vozes e muitos rostos ao meu lado. E estar com essas pessoas foi algo que me fez acreditar na vida, na possibilidade de futuro, a ter esperança no humano. Agradeço a todos os que colaboraram nesse processo.

Ao grupo de colegas da turma de doutorado, que foi capaz de ter postura profissional e política, diante dos desafios postos em diferentes situações vividas. Com vocês, partilhei momentos instáveis, estressantes e esperançosos. Com vocês, convivi com alegria um tempo de aprofundamentos.

A Prof^a. Dr^a. Edla Eggert, orientadora capaz de permitir a autonomia intelectual, por participar das alegrias e das tristezas que o percurso permitiu viver.

Aos professores do curso de Doutorado, pela dedicação e possibilidade de diálogos, a partir de então, em especial à Prof^a. Flávia Werle e ao Prof^o. Danilo Streck.

Às Secretárias do Programa de Pós-Graduação, em especial à Loi, pela sua competência.

À CAPES pela possibilidade, com a bolsa Prosup, capaz de dar conta da mensalidade, de manter viva a possibilidade da formação continuada.

Ao grupo Ceppad, que, forjado pelos encontros/desencontros da vida profissional, foi capaz de dar sustentos a sonhos de cada um de nós, que acreditamos sermos capazes de conviver, pesquisar e festejar.

Aos professores das escolas com as quais convivi, durante esses quatro anos. Sempre acreditei que a beleza de ser professor está na capacidade de tornar-se humano, a cada novo encontro.

Aos pais, mães e avós, que dialogaram e narraram suas histórias. O exercício da pedagogia da escuta permitiu-me encontrá-los e, com vocês, apreender o tempo da vida.

Aos alunos do Curso de Pedagogia, que me levaram a exercitar a curiosidade epistemológica e, ao interagirem comigo, foram capazes de, sem saber, serem agentes mediadores da alegria de viver.

Aos bolsistas que acompanharam o projeto e colaboraram na digitação e transcrição das entrevistas. A vocês, Josiane e Juliana, meu apreço e meu orgulho. Formamo-nos pesquisadores... nessa produção.

Agradecimento especial a Vânia Grim Thies e Juliana Bergmann Krolow e Patricia Griep Kern, pela história que fomos capazes de forjar. Aos companheiros de *Stüpa*, em especial a Cipi (Volnei), e a Evertom, pela parceria formada.

Aos meus familiares, que foram capazes de organizar a vida, para que muitas viagens fossem possíveis. Ao Sr. Eno Ücker, Teresinha Kovalski Ücker e Adriane Ücker pela colaboração nessa árdua tarefa.

Aos meus pais, Hugo Alziro Thum e Irmí Fortunata Hartmamm Thum, que mesmo distantes, acompanharam a vida e dedicaram momentos de convívio.

A minha esposa Márcia, pelo carinho, pelo companheirismo, pela lucidez nos momentos críticos. Amamos, desejamos e sonhamos juntos os caminhos de ontem, investimos juntos nos caminhos do amanhã. Inestimável tua presença!

Aos meus filhos, Gabrielle e Guilherme. Por vocês, a vida!

Fale de sua aldeia e serás universal.

“Tem a caça maliciosa como o demônio. Corre rastro atrás, confunde suas pegadas, muda de direção várias vezes, até que o caçador fica completamente perdido, sem saber que rumo ela tomou e muitas vezes tão esperta, que fica escondida bem perto da gente em lugares tão evidentes que não nos lembramos de procurar.”

Mário de Andrade
(Obras Completas. São Paulo: Martins, 1964).

RESUMO

A presente tese analisa silêncios e reinvenções pomeranas na Serra do Tapes, Rio Grande do Sul, em relação à opressão das instituições formativas. As grandes linhas teóricas que se entrecruzam são: Educação, História e Memória. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório, cuja orientação principal, em termos metodológicos, é a etnografia. Nesse sentido, a coleta de dados foi constituída de forma complexa e plural, passando pelas técnicas: levantamento bibliográfico, análise documental, participação pesquisante, entrevistas, conversas informais, rodas de diálogos, produção e análise de fotografias e inventários. A imigração pomerana no sul do Rio Grande do Sul diferencia-se de modo singular, em relação à dos outros grupos imigrantes (alemães), em função das conjunturas históricas, constitutivas dos pomeranos e do processo de isolamento e silenciamentos, vividos no sul do Brasil. Além disso, o silêncio da cultura pomerana, no bojo da cultura local, se dá sob as abas do poder: religioso, escolar, do comércio, da linguagem. O mundo patriarcal constrói suas demarcações, no âmbito das relações de gênero e de poder. Ao mesmo tempo em que esse processo de silenciamento se dá nos espaços públicos (escolas, igrejas, comércio), a vida cotidiana mantém práticas e reinventa-se, no encontro com as demais culturas locais. Essa capacidade de reinvenção desafia e torna evidente a necessidade de uma educação comprometida, que respeite as diferenças e reconheça a capacidade de reinvenção da cultura local, contribuindo, efetivamente, na potencialização da cultura como fonte de conhecimento. A metodologia da Roda de Diálogo caracteriza-se por ser um momento de interpretação da cultura local, pela sua própria voz, a partir dos materiais coletados e catalogados. O Movimento de Roda possibilita a tomada de consciência sobre a cultura local, pois, ao analisar seu próprio mundo, os sujeitos buscam compreender as suas presenças no conjunto da cultura local e global. As Rodas de Diálogo cumprem, em parte, a dimensão de serem momentos mediadores de uma nova postura, espaços de produção do desejo. Locais de 'entremeio' ao instituído e o Novo a ser forjado. Instrumento de mediação, capazes de dar sustentação aos movimentos de consciência histórica e de emancipação criativa da cultura local. O processo de interpretação das imagens realizado com a comunidade pesquisada é permitiu percorrer a lógica de criação dos sentidos culturais e compreender o enraizamento dos significados dados aos processos vividos. Como estratégia de educação popular, esse momento se constitui de uma potencialização da consciência histórica. A cultura do silêncio e os silêncios da cultura são, ao mesmo tempo, conseqüências do processo de opressão vivido e modos de resistência silenciosa.

Palavras-chave: pomeranos; cultura local; cultura escola, formação docente, memória e história; educação; silêncios.

ABSTRACT

The purpose of this thesis is to examine Pomeranian silences and reinventions in the area known as Serra do Tapes, Rio Grande do Sul, Brazil, regarding oppression by educational institutions. The major theoretical lines are Education, History and Memory. This is a qualitative, exploratory study whose core methodological orientation is ethnography. Therefore, data were collected in a plural and complex fashion, using the following techniques: bibliographical review, document analysis, research-based participation, interviews, informal conversations, dialog rounds, production and analysis of photographs and inventories. Pomeranian immigration to southern Rio Grande do Sul is uniquely different from that by the other immigrant groups (Germans) due to the historical circumstances constitutive of Pomeranians and the process of isolation and silence they experienced in the area. Furthermore, the silence of Pomeranian culture within local culture takes place under the veil of power, whether it is related to religion, school, trade, or language. The patriarchal world builds its boundaries within the scope of gender and power relations. At the same time that this silencing process happens in public places (schools, churches, commercial establishments), everyday life preserves practices and reinvents itself when meeting other local cultures. This ability for reinvention challenges and exposes the need for proper education that respects differences and acknowledges the ability of local culture to reinvent itself, thus effectively contributing to enhance culture as a source of knowledge. The Dialog Round methodology is a moment for interpreting local culture through its own voice, based on materials collected and catalogued. The Round Movement allows acquiring awareness about local culture, since, when examining their own world, subjects seek to understand their presences in the whole of local and global culture. Dialog Rounds partly fulfill the role of mediating a new standing, as spaces for desire-making; places to forge 'meantime' between what is instituted and the New; a mediation tool, able to sustain movements for historical awareness and creative emancipation of local culture. The process of interpreting images, conducted together with the community researched, allowed to travel the logic of creation of cultural meanings and understand the rooting of significances given to lived processes. As a strategy of popular education, that moment amounted to enhancing historical awareness. The culture of silence and the silences of culture are at once consequences of the process of oppression experienced as well as silent resistance modes.

Keywords: Pomeranians; local culture; memory and history; education; silences.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: a escadaria que leva ao sótão.....	17
Figura 2: Visita à casa de entrevistados	37
Figura 3: mapa de localização do espaço da pesquisa	39
Figura 4: Bilhete anônimo, encontrado nos pertences do pastor.	43
Figura 5: Caderno de visita da Escola do Prof. Oscar Carlos Ernesto , 1943....	44
Figura 6: Diploma de participação na guerra.....	47
Figura 7: Passaportes dos pais de D. Elfrida em 1923	48
Figura 8: No galpão, vários objetos.....	61
Figura 9: grupo de ‘stüpiadores’ na noite de Páscoa em 2006.	63
Figura 10: Membros do grupo de “ <i>Stüpas</i> ” de 2006.	65
Figura 11: Foto de um grupo de “ <i>Stüpas</i> ”	69
Figura 12: desenhos dos alunos.....	79
Figura 13: pesquisador dialogando com alunos.	107
Figura 14: alunos em processo de descrição da narrativa.....	108
Figura 15: momentos da Roda de Diálogo.....	156
Figura 16: Lembranças de Batismo.....	158
Figura 17: Lembrança de batismo.	159
Figura 18: <i>Himmelsbrief</i>	163
Figura 19: Xícara de batismo.....	163
Figura 20: Verso do <i>Himmelsbrief</i>	164
Figura 21: um <i>Himmelsbrief</i> manuscrito.....	164
Figura 22: pomeranos de bombacha.....	166
Figura 23: Dança das Cozinheiras.	167
Figura 24: a prática de virar as carroças.....	170
Figura 25: Roupas de crianças.	171
Figura 26: criança e seu triciclo.....	172
Figura 27: o passeio de carroça.....	173
Figura 28: Panos bordados	174
Figura 29: Retratos emoldurados.	174
Figura 30: imagens de homens e mulheres na "Venda".....	175
Figura 31: imagem do antigo local de moradia e atendimento do "Dr. Fritz" ..	194
Figura 32: aluna Diana, mostrando a "pedra" onde se escrevia.....	205
Figura 33: alunos narrando o uso dos objetos.....	211

Figura 34: um café à mesa. Solidez, 19 de junho de 2008.	211
Figura 35: o pegador de mosca	213
Figura 36: relógio de Parede e relógio de Bolso.	214
Figura 37: As crianças e suas vestimentas.	215
Figura 38: mata borrão e tinteiro. Solidez, em 19 de junho de 2008.....	216
Figura 39: Bíblia onde estava registrada a morte não acontecida.....	217
Figura 40: aluna apresentando os "moldes/riscos"	218
Figura 41: imagens de crianças em um carrinho artesanal.....	219
Figura 42: a bandinha. Imagem da década de 1920.	226
Figura 43: Casamento de Gonçalina de Souza Farias.	228
Figura 44: a carroça um eixo.....	229
Figura 45: Caminhão de Hortifrutigranjeiros.	230
Figura 46: Tijolo feito artesanalmente.....	232
Figura 47: a soja na lavoura	232
Figura 48: desnatadeira de leite.....	233
Figura 49: Histórias de fantasmas.	235
Figura 50: Roda de Diálogo com professores da Escola Santo Ângelo.....	237
Figura 51: mãe de aluno ensinado a fazer rapadurinhas de amendoim.....	242
Figura 52: história da família Hobbus, redigida pela escola.	245
Figura 53: os túmulos e suas inscrições.	259
Figura 54: Imagens da I Roda de Diálogo e da II Roda de Diálogo	270
Figura 55: cartaz retratando as ações realizadas entre 2005 à 2008.	273
Figura 56: pastores Missuirianos em viagem ao Brasil, em 1901.....	276
Figura 57: imagens do mundo do trabalho rural e o processo artesanal.	285
Figura 58: imagens da Roda de Diálogo com pais/mães.....	289
Figura 59: escola Dr. Gustavo Barroso em Campos Quevedos, 1967.....	294
Figura 60: apresentação da danças de "pau-de-fita" Gaúcha.....	297
Figura 61: casa comercial Lindemann, construída em 1879.	298
Figura 62: carroças de transporte de cargas.....	299
Figura 63: moinho do Sr. Botho.....	300
Figura 64: imagem de Wilhem Schevelbeim, 1910.....	301
Figura 65: simplicidade do olhar, relíquias de uma vida	346

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 OS SÓTÃOS DA PESQUISA	17
2 DESENVOLVIMENTO	29
2.1 OS CAMINHOS EMPÍRICOS PARA O ARGUMENTO DA TESE	29
2.1.1 Quando a docência apresenta caminhos investigativos	29
2.2 A ERRÂNCIA NO CAMPO E OS ACHADOS HISTÓRICOS.....	37
2.2.1 O encontro com o Material do Pastor Protzen	41
2.2.2 Dona Elfrida e suas leituras	44
2.2.3 Sr. Leopoldo e sua sabedoria para com os Jovens	51
2.2.4 Os Materiais do Sr. Claus	59
2.2.5 A inserção no <i>Stüpa</i>: pesquisador ensaiando outros contextos e culturas	63
2.2.6 O papel da mulher no <i>Stüpa</i>	75
2.2.7 A Participação em um Festival de folclore Alemão	80
2.3 OS PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	82
2.3.1 Dos usos do conceito de memória para produzir essa pesquisa	87
2.4 INSTRUMENTOS TÉCNICOS DE TRANSCRIÇÃO E CATALOGAÇÃO.....	104
2.5 A PESQUISA DE CAMPO: A CULTURA LOCAL EM TRÊS ESPAÇOS.....	106
2.5.1 As reuniões com grupos de três escolas e comunidade local	109
2.5.2 O processo na Escola Carlos Soares da Silveira, Nova Gonçalves. Canguçu.	110
2.5.3 O processo na Escola Santo Angelo, Solidez. Canguçu.	112
2.5.4 O processo na Escola Martinho Lutero, da localidade Santa Augusta. São Lourenço do Sul	113
3 REVISITANDO O PROCESSO DE IMIGRAÇÃO NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS	116
3.1 O COTIDIANO DE QUEM VEIO	122
3.1.1 Revisitando a obra de Emílio Willems	126
3.1.2 Diferentes grupos ocupando o mesmo espaço	139
3.1.3 Origem dos Imigrantes: a diferenças entre os grupos	140
3.1.4 Aspectos gerais sobre a história de São Lourenço e o entorno da Serra dos Tapes	143

3.2 OS CONFLITOS COM O COLONIZADOR	147
4 A ESCOLA E CULTURA LOCAL: POSSIBILIDADES DE INTERPRETAÇÃO DOS ACHADOS NO ENTORNO	152
4.1 ANÁLISE DOS ACHADOS COM E NAS ESCOLAS	152
4.2 RODA DE DIÁLOGO INTERPRETANDO A CULTURA LOCAL	153
4. 2. 1 A Roda de Diálogo com os pais da Escola Carlos Soares da Silveira da Nova Gonçalves. Canguçu	156
4.2.2 A Roda de Diálogo com os professores da Escola Carlos Soares da Silveira da Nova Gonçalves, Canguçu.	176
4.2.3 Das práticas Médicas: dos médicos formados e das benzedeadas.....	193
4.3 IGREJA RELIGIÃO E CEMITÉRIO	198
4.3.1 A Roda de Diálogo com os pais da Escola Santo Ângelo, Comunidade Solidez. Canguçu.	204
4.3.2 O mundo da Casa e seus objetos	211
4.3.3 As brincadeiras da infância.....	219
4.3.4 As festas de casamento.....	221
4.3.5 O arrumador das festas de casamentos	224
4.3.6 A presença negra no mundo pomerano.....	225
4.3.7 O mundo do trabalho: A produção e o transporte	229
4.3.8 Os vultos fantasmagóricos	235
4.4 A RODA DE DIÁLOGO COM OS PROFESSORES DA ESCOLA SANTO ÂNGELO, COMUNIDADE SOLIDEZ. CANGUÇU.....	237
4.4.10 impacto da ação do projeto na escola.....	237
4.4.2 Interpretações dos professores sobre a cultura local	246
4.4.3 As brincadeiras de antigamente na escola	247
4.4.4 Situações de diferenciação cultural percebidas	249
4.4.5 Situações positivas de diferenciamento da língua.....	251
4.4.6 A lógica das trocas.....	256
4.4.7 Os cemitérios e seus significados: pensando a morte e seu lugar	258
4.4.8 Roda de Diálogo com professores da Escola Martinho Lutero, Santa Augusta, São Lourenço do Sul.	270
4.4.9 O início de uma desacomodação.....	274
4.4.10 As coletas e os achados.....	276

4.4.11 As diferenças lingüísticas e a relação de poder presente nas práticas cotidianas.....	277
4.4.12 Mulheres e comunidade percebendo-se... ..	279
4.4.13 O processo de formação e suas conseqüências na compreensão de mundo das professoras.....	281
4.4.14 O processo artesanal	285
4.5 RODA DE DIÁLOGO COM PAIS E MÃES E EX-PROFESSORES DA ESCOLA MARTINHO LUTERO. SANTA AUGUSTA, SÃO LOURENÇO DO SUL.	289
4.5.1 O mundo escolar	289
4.5.2 Os professores particulares e suas práticas pedagógicas	291
4.5.3 A língua pomerana e seus limites ideológicos.....	298
4.5.4 O transporte de mercadorias	299
4.5.5 Os moinhos e as serrarias.....	300
5: <i>A CULTURA DO SILÊNCIO E PRÁTICAS DE REINVENÇÃO</i>	304
5.1 O fenômeno da religiosidade: um eixo central na organização da vida cultural	311
5.2 O casamento e ‘papal’ de ‘madre- esposa’	318
5.3 Os rituais de passagem e suas representações: submissões e reinvenções	325
5.4 Entreato: as mediações entre os silêncios e reinvenções	330
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	335
APÊNDICE A - FICHA DE CATALOGAÇÃO	364
APÊNDICE A - FICHA DE CATALOGAÇÃO	364
APÊNDICE B - EXEMPLO DE DEGRAVAÇÃO DE UMA RODA DE DIÁLOGO... ..	365
ANEXO A - AUTORIZAÇÃO PROFESSORES DA ESCOLA CARLOS SOARES DA SILVEIRA, NOVA GONÇALVES.....	376
ANEXO B - AUTORIZAÇÃO DOS PAIS E MÃES DA ESCOLA CARLOS SOARES DA SILVEIRA, NOVA GONÇALVES.....	377
ANEXO C - AUTORIZAÇÃO DOS PROFESSORES DA ESCOLA SANTO ANGELO, SOLIDEZ	378
ANEXO D - AUTORIZAÇÃO DOS PAIS E MÃES DA ESCOLA SANTO ÂNGELO, SOLIDEZ.....	379
ANEXO E - AUTORIZAÇÃO PROFESSORES DA ESCOLA MARTINHO LUTERO, SANTA AUGUSTA. SÃO LOURENÇO DO SUL.....	380

ANEXO F - AUTORIZAÇÃO PAIS/MÃES/AVÓS DA ESCOLA MARTINHO LUTERO, SANTA AUGUSTA. SÃO LOURENÇO DO SUL.....	381
ANEXO G- CONVITE DA FESTA POMERANA.....	382
ANEXO H - CAPA DO LIVRO DA NOVA GONÇALVES	383
ANEXO I - MAPA DO RIO GRANDE DO SUL	384

1 INTRODUÇÃO



Figura 1: a escadaria que leva ao sótão; prof. Carmo, no sótão-hospedaria, encontrando vestígios; grupo de professores, encontrando "vestígios"; dona da venda, mostrando álbum de fotografia.

O presente trabalho é sobre silêncios e reinvenções da cultura local dos pomeranos, diante de processos de opressão das instituições formativas. Foram considerados os seguintes aspectos: a cultura material e imaterial, a perspectiva de ação pedagógica dos professores e os ritos de passagem comunitários, que envolvem a cultura como um todo.

O espaço pesquisado envolve a região da Serra dos Tapes, nas zonas rurais dos municípios de Pelotas, Canguçu, Arroio do Padre e São Lourenço do Sul. No núcleo central da coleta de materiais, estão três escolas e seu entorno: Escola Carlos Soares da Silveira, da localidade Nova Gonçalves, e Escola Santo Ângelo, da localidade Solidez, ambas do município de Canguçu; e a Escola Martinho Lutero, da localidade Santa Augusta, no município de São Lourenço do Sul.

1.1 OS SÓTÃOS DA PESQUISA

O processo da pesquisa requer um olhar sensível, perspicácia na seleção dos achados, capacidade de análise do material de campo. De nada valem as competências de análise, contudo, se as competências de garimpagem não estiverem presentes na pesquisa de campo. Em muitos casos, o material coletado será compreendido anos e anos após, quando as condições materiais permitirem tal feito.

Os sótãos da pesquisa são, neste caso, uma metáfora derivada de uma situação concreta. Ao visitar a antiga venda, deparei-me com uma comprida

escada... Questionei-me: para onde ela me levará? Que mundo me mostrará? Subir por ela foi um misto de suspense, de medo e de desejo do desconhecido. Quem sabe posso achar o grande tesouro? A pesquisa é, também, nesse sentido, a arte de garimpagem – a busca do pote de ouro!

Nesses quatro/cinco anos em que estou envolvido, sistematicamente, com o tema pomeranos e a cultura local, a caminhada que fiz, durante a pesquisa de campo, a visita às casas... tudo fez parte de um processo constante e intenso. Processo resultado de muitos encontros, em que pude entrevistar pessoas, ver fotografias, entrar em alguns galpões. Uma situação impactou-me profundamente e serve ainda hoje de metáfora, ao processo de produção desta pesquisa: a visita a uma velha “venda¹”, desativada, na Nova Gonçalves.

Nessa caminhada, poucas vezes atuei de modo individual. Na maioria das vezes, estive acompanhado por informantes, por professores ou outros pesquisadores que comigo participaram dessa jornada. A presença constante dessas pessoas não deixa dúvida sobre o quanto a pesquisa de campo foi uma ação produzida a várias mãos. Por isso mesmo, apesar de, na maior parte do texto, eu assumir esta escrita como uma inscrição pessoal, há trechos em que não faria sentido usar a primeira pessoa do singular. Esses trechos dizem respeito a situações em que o acontecimento relatado era compartilhado por outros sujeitos.

Adentrar nessa “venda²” foi algo desejado por muito tempo, mas sempre havia uma situação que me impedia de chegar até ela. Assim também se sucedia na

¹ Referência a uma Casa Comercial, que, na região rural da Serra dos Tapes, os moradores denominam de “Venda”. No linguajar gaúcho, chama-se “Bolicho de Campanha” e, no linguajar urbano, “Armazém de Secos e Molhados”.

² Boaventura de Souza Santos (2000) fala de uma epistemologia da cegueira e da epistemologia da visão, que, de alguma maneira, implica na razão prudente, necessária para a construção de um conhecimento Solidário. Quando reflito sobre a idéia de “venda”, em primeiro plano, sobressai a idéia de que a venda é um lugar de acesso negado. Começo, então, a enxergá-la como a própria “venda”, algo que veda o acesso. Avançando na metáfora, percebo que é possível uma epistemologia da visão, se exercitada, uma razão prudente. “À luz tanto da epistemologia da cegueira como da epistemologia da visão, é possível conceber a emergência de um conhecimento prudente para uma vida decente, um conhecimento que, aprendendo na trajetória que vai da ignorância colonialista ao saber solidário, reconhece a ordem que encerra as experiências e as expectativas, as ações e as conseqüências, excepto quando a ordem é ela própria uma forma de colonialismo. A aspiração última é demasiado humana, uma aspiração que designo por *normalidade avançada*: a aspiração de viver em tempos normais, ou seja, tempos cuja a normalidade não derive, como acontece agora, da naturalização da anormalidade.” (SANTOS, 2000, p.253). Igualmente, em seu conterrâneo, José Saramago, em “Ensaio sobre a Cegueira”, encontro também essa situação de ver não vendo e de vendo não ver. “Agora, pelo contrário, ei-lo que se encontrava mergulhado numa brancura tão luminosa, tão total, que devorava, mais do que absorvia, não só as cores, mas as próprias coisas e seres, tornando-os, por essa maneira, duplamente invisíveis. (p.16) [...]”; “Por que foi que cegamos, não sei, talvez um dia se chegue a conhecer a razão, queres que te diga o que penso, diz, penso que

pesquisa de campo, com seus lugares desejados e, ao mesmo tempo, aparentemente, inacessíveis: por medo, por desconhecimento, por preconceito. Em algumas situações, visualizei a “venda” por fora, tirei fotografia, mas não entrei. A alegação era: “não vão me receber”.

Ao mesmo tempo, algo muito especial ia acontecendo no entorno. Os professores das escolas também se questionavam sobre a validade, a possibilidade de receber o aceite de ingresso, nas casas dos alunos. Alguns afirmavam, sem pestanejar: “Eles te mostram tudo”, inocentemente, acreditando que a cultura se mostra ao estranho, sem rituais codificados.

O objeto concreto da metáfora era percebido como “espaço de pesquisa”, pelos professores da escola, pois os mesmos deram aula no mesmo espaço por alguns anos. Somente após as discussões travadas com eles sobre cultura local e memória é que perceberam-estranharam o lugar, como um espaço possível, de vestígios, que auxiliariam na interpretação da cultura local. O sótão, portanto, estava presente em todos os meus momentos: momentos obscuros, devaneios, descobertas à meia-luz, janelas abertas, claridade e novos ares.

O tema da cultura local foi algo que ganhou iluminação, como conceituação após um longo tempo de envolvimento com o contexto pesquisado. De início, a perspectiva estava centrada na questão pomerana, exclusivamente. A minha presença, por longo prazo, no espaço pesquisado, permitiu um olhar mais espreado, capaz de perceber a cultura pomerana, em processo de interação com as diferentes culturas, e suas inter-relações e apropriações, decorrentes das trocas culturais, efetivadas ao longo dos últimos 150 anos.

Perceber e tratar o objeto da pesquisa como “cultura local” obrigou-me a percorrer caminhos tortuosos, a ampliar leituras e, sobretudo, a complexificar o processo de análise. Possibilitou um olhar mais abrangente, capaz de perceber o movimento vivido nas comunidades, suas interações, seus rituais e seus modos de compartilhar princípios culturais.

Ao percorrer todo o trabalho, o leitor irá perceber que há sempre uma ênfase nos aspectos do mundo pomerano, por ser esse um interesse da pesquisa e por ser

não cegamos, penso que estamos cegos. Cegos que vêem, cegos que, vendo, não vêem”. (p.310) Por fim, a metáfora que encerra a reflexão : “Ontem vimos, hoje não vemos, amanhã veremos, com uma ligeira entonação interrogativa no terço final da frase, como se a prudência, no último instante, tivesse decidido, pelo sim, pelo não, acrescentar a reticência de uma dúvida à esperançosa conclusão.” (SARAMAGO, 1995, p.124)

também uma condição local: os contextos pesquisados vivem uma ‘pomeraneidade reinterpretada’. Em muitos casos, essa condição de ‘pomeraneidade’ se apresenta pela ausência de consciência da mesma. A supremacia ideológica do germanismo apresenta-se como negadora da cultura pomerana, de tal forma expressa que demarca a diferença/presença pela negação.

Os “entre-lugares”, os espaços deslizantes da cultura, mistura em processo, reinvenção cultural, foram elementos percebidos em diferentes situações e aspectos analisados. Diante disso, olhar para a Serra dos Tapes transformou-se numa ação sansônica. Conceber a “cultura local”, como base para análise, conduziu-me a reinterpretar tanto a literatura sobre o tema, quanto o conjunto de objetos/fatos coletados.

Com movimentos articulados estrategicamente e outros demandados pela condição de morador do espaço pesquisado, a minha presença, no espaço pesquisado, era uma premissa e uma ação de participação efetiva, na vida comunitária local. Como morador do mesmo espaço, freqüentava casas, comunidades, cultos, festas, eventos culturais e esportivos. Essa presença foi essencial, para estabelecer vínculos de confiança, com mais profundidade, potencializando o acesso a informações e oportunizando o encontro com parceiros, no processo da pesquisa.

Participar dos rituais comunitários, como membro da comunidade, na condição de padrinho de casamento, de colaborador na organização de um evento cultural ou esportivo, em momentos de rituais de velório e sepultamento, de batizados e confirmações, permitiu-me um “estar com”, capaz de possibilitar o acesso aos códigos e aos significados da cultura local.

Viver e conviver nesse espaço, como membro da comunidade, como professor da universidade, como pesquisador da cultura, possibilitou um segundo movimento: o de ‘reconhecimento de si’, pois ao decidir ter o espaço rural como local de convivência, de lazer e de moradia, possibilitou um ‘estar com’ que transformou-se em um ‘ser parte de’ ou seja, identificar-me com a cultura local ao ponto de ser convidado a fazer parte da vida comunitária, espaço onde meu filho tem amigos, são partes dos processos de vida infantil e onde eu e minha esposa vivemos, atuamos e convivemos. Decidir estabelecer como local de moradia a Colônia Ramos – Cerrito Alegre (3º. Distrito de Pelotas) foi um ato decorrente das contingências da vida. Decidir pesquisar o mundo cultural que me cercava foi um ato consciente de

quem, percebendo as relações de silenciamento e opressão, passou a questionar a razão de modos de viver dessa comunidade. Esse olhar reflexivo sobre o mundo que me cercava, expandia-se com minha atuação profissional no magistério, ampliando os contatos e os espaços de relações.

Essa identificação é fator importante na metodologia dessa pesquisa. O sentimento de pertencimento, a aceitação do estranho no grupo, a partilha dos códigos e significados da cultura, para pesquisas com princípios antropológicos, são fundamentais. O ‘estar com’ que permitiu ‘ser parte de’, possibilitou diálogos com diferentes comunidades, diferentes lideranças locais, diferentes grupos políticos presentes nesses espaços.

Dialogar com os professores das escolas rurais, ‘estar com’ nos dilemas de aprendizagem e no questionamento sobre o papel do professor rural, foram capazes de permitir o afloramento da reflexão crítica sobre a história cultural desse grupo e levou-me a ser também um pesquisador da cultura local. Perceber a riqueza da cultura já não era mais suficiente para quem, do mundo acadêmico, percebia os conflitos, os silêncios, as opressões e as formas de reinvenção cultural presentes nos movimentos comunitários locais.

Esses movimentos – de aproximação e de pertencimento – abriram portas para uma ação de pesquisa com a participação de diferentes agentes sociais: professoras, lideranças locais, pastores, comunidades em geral. Visitar as casas, os informantes, dialogar com sujeitos em seus espaços de vida e de trabalho gerou uma terceira ação. Um envolvimento comunitário que cobrava do pesquisador uma postura de mediador cultural, localizando os meus passos metodológicos cada vez mais adensados aos processos de participação política, em especial na formação continuada. A educação popular que, num primeiro momento da pesquisa, era, para mim, um princípio de ação - no rastro da ação de participação pesquisante³ – transforma-se em uma atitude necessária.

Entre os procedimentos da pesquisa, os princípios da educação popular fizeram-se presentes em momentos centrais de todos os movimentos: no movimento de coleta, o diálogo de sensibilização comunitária, para o tema, partiu do desejo de instaurar um diálogo responsável com os membros das comunidades. Pactuar uma

³ Em contato pessoal com o pesquisador Carlos Rodrigues Brandão, ao dialogar sobre a situação de pesquisa em maio de 2007, o mesmo declarou que se adequava para minha metodologia de pesquisa o termo ‘Participação Pesquisante’ devido a grau de interação, contudo diferenciava-se da metodologia de ‘Pesquisa Participante’. Seminário promovido pela Linha IV do PPGE, em 2007.

ação pesquisadora, onde os processos de devolução estivessem garantidos e a interpretação dos dados passasse pelo crivo comunitário. Nesse sentido, o retorno dos materiais emprestados garantia a não apropriação indébita.

Assim, alguns movimentos de restauro de obras foram atitudes que demonstraram à população local, a seriedade do processo e a valorização do mundo material encontrado. Foi o que ocorreu com a restauração do livro de nascimento/batizado/casamento/falecimento da comunidade Cerrito, iniciado no ano de 1869. Essa foi uma ação de grande impacto, pois pesquisadores que tiveram acesso anteriormente a ele, solicitaram o material para retirar dados, mas não apontaram com a possibilidade de restauro. Restaurar uma obra da comunidade não é só colocá-la em condição de uso; é, sim, garantir que a memória registrada permaneça viva e, sobretudo, é uma forma de ensinar pelo exemplo⁴.

Os atos de devolução e de crítica às interpretações do pesquisador foram, também, um movimento de educação popular. Um tempo-espço de diálogo com os membros da cultural local, que reflexivos interpretavam a si próprios e percebiam o seu mundo, agora espelhado pela ação pesquisadora.

Colaborar com as escolas, no fomento de ações para além da pesquisa, gerou, antes mesmo do encerramento deste trabalho, ações de iniciativa local de guarda, de registro e de comemoração. Assim o movimento metodológico da pesquisa configurou-se com uma demanda densa de presença no campo, com muitas idas e vindas, com muitos caminhos estranhos e estranhados.

A pesquisa apresenta o conceito de memória, que recorrente, está nas fontes coletadas, tanto nos documentos como nas narrativas. Ela se apresenta como um pressuposto metodológico para a pesquisa e fundamentação teórica para a análise. Parte da premissa apresentada por Pierre Nora (1993), de que a memória é a vida e

⁴ Dois autores embasam essa premissa: “[...] A sociedade está organizada tendo por base o princípio de qualquer indivíduo que possua certas características sociais tem o direito moral de esperar que os outros o valorizem e o tratem de maneira adequada. Ligado a este princípio há um segundo, ou seja, de que um indivíduo que explícita ou implicitamente dê a entender que possui certas características sociais deve de fato ser o que pretende que é. [...]” (GOFFMAN, 1985, p. 21) e “Se a fé é um dado *a priori* do diálogo, a confiança se instaura com ele. A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na *pronuncia* do mundo. Se falha esta confiança, é que falharam as condições discutidas anteriormente. Um falso amor, uma falsa humildade, uma debilitada fé nos homens não podem gerar confiança. A confiança implica no testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Não pode existir, se a palavra, descaracterizada, na coincide com os atos. Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo a confiança.” (FREIRE, 1978, p. 96)

é sustentada pelo mundo dos vivos, em permanente movimento, entre a lembrança e o esquecimento, reinventada e reinterpretada pelo tempo presente.

A memória não existe sem a narrativa da vida. Dessa maneira, a idéia de narrativa toma acento no processo de pesquisa e análise. O processo de narrar descreve contextos, apresenta lógicas de pensar e agir; encadeia eventos, explicita significados. No processo narrativo, o sujeito percorre os núcleos orientadores de sua ação cotidiana e, com o apoio das fontes documentais, disponibiliza um lastro contextual, capaz de permitir análise em profundidade dos temas em questão.

Entre as fontes documentais, a fotografia é uma das mais presentes, na análise, pois é encontrada em grande volume. Ao analisá-la, é possível compreender que – apesar de apresentar momentos congelados da vida cotidiana – narra situações que contribuem para a explicitação do contexto da época e ampliam o horizonte de possibilidades interpretativas.

A utilização da fotografia na pesquisa na área da educação tem se mostrado muito profícua. A fotografia permite que se faça uma leitura sobre a mudança histórica, mas permite também que a releitura da mesma indique as relações de poder vivenciadas, o que permite, ainda, uma narrativa do passado mediada pela imagem. Portanto, as imagens, quando coletadas ao longo do tempo histórico, indicam vestígios de alteração do mundo material. Essas mesmas imagens servem de elementos constitutivos da rememoração, como dispositivos da memória, bem como representam uma memória selecionada.

É nesse sentido que a imagem foi tratada como um suporte para a interpretação de contextos. Relaciona-se, portanto, no campo da memória, por vezes como um indutor da mesma, por vezes como ilustração do fato relatado. A memória necessita de imagens (mentais ou gráficas), ensina Pierre Nora, pois os “lugares” não tangíveis também participam da construção do contexto. Portanto, do mesmo modo que a escrita e a palavra designam sentidos, assim ocorre com as imagens. Pesquisar e interpretar são modos de dar um lugar aos vestígios do passado na sociedade contemporânea. Tendo essa perspectiva consciente, ao pesquisador de hoje cabe ser um sujeito que transita por vários campos, objetos e racionalizações. No meu entender, trabalhar nas margens. Nas margens, estão os vestígios. Nas discontinuidades, as fissuras.

Na construção da escrita histórica, o processo de conceituar o que foi, implica em construir uma inteligibilidade e de erodir situações, descartar determinadas

perspectivas, ou seja, o texto vai produzindo lugares para os conceitos: construção e erosão – a dialética do texto histórico. Ao selecionar fatos, escapam-lhe outros que são erodidos no ato de formalizar uma interpretação, mas que estão presentes numa latência permanentemente afloráveis ao questionar-se a base dos conceitos construídos. Portanto, ao proceder a interpretação, estamos cientes de que a pesquisa é condicionada aos contextos nos quais se movimenta.

Entre fontes documentais, memórias, histórias vividas e narrativas, fugidamente, está a cultura local produzindo suas reinvenções, seus silêncios, seus fazeres e saberes.

Compreendemos como cultura material o espaço e os artefatos moldados/formatados/construídos/remodelados pela ação humana, e isso inclui as paisagens e o mundo construído. São de um modo geral objetos que, do mundo natural ou do mundo cultural, ganham significados dentro do conjunto de códigos da cultura. Cultura material, artefatos e objetos serão tratados como sinônimos.

Como cultura imaterial, compreendemos aqueles objetos-situações-fenômenos que são portadores de significados de referência identitária; a ação humana não materializada em objetos, mas presentes enquanto em idéias e ideais norteadores dos significados da ação de um grupo cultural, nos campos dos saberes, das celebrações, formas de expressão e dos lugares. Os bens intangíveis da cultura.

Ambos, cultura material e imaterial são compreendidos como Patrimônio⁵ Cultural. A UNESCO⁶ conceitua Patrimônio Cultural imaterial como as práticas, as representações, as expressões, os conhecimentos e técnicas e os instrumentos, objetos, artefatos e lugares que estão associados a esses; bem como comunidades,

⁵ Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I – as formas de expressão;

II – os modos de criar, fazer e viver;

III as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV- as obras, os objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V- os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. (Constituição Federal, 1988). Esse artigo foi regulamentado pelo Decreto no. 3.551, Presidência da República; 4 de agosto de 2000. Que teve por base o Documento: Registro do patrimônio Imaterial: Dossiê final das atividades da Comissão e do Grupo de Trabalho Patrimônio Imaterial. Ministério da Cultura, Brasília, 2000.

⁶ UNESCO. Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial. Paris, 17 de outubro de 2003.

grupos e até mesmo indivíduos que se reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural.

Pesquisar a cultura local da Serra dos Tapes ganha significado porque há relativamente poucos dados sobre a cultura regional, e os que existem, ou são de pequeno fôlego ou seguem a perspectiva hegemônica de incluir essa região dentro dos mesmos parâmetros conceituais dos grupos imigrantes alemães da região central do Rio Grande do Sul, tornando invisível, assim, a especificidade local. Há vasta bibliografia sobre o mundo imigrante, pouquíssima sobre a história da cultura local da Serra dos Tapes. O campo da Educação Popular e dos processos formativos tem, com essa pesquisa, mais uma fonte interpretativa sobre processos singulares da imigração no RS.

Pesquisar o mundo da cultura e suas relações com os agentes formativos é relevante nos tempos atuais, pois o processo de embate entre o local e o global está posto. Buscar uma ação formadora, tendo como base a cultura é reconhecer que a matriz da educação é a própria cultura. Refletir sobre o papel dos agentes formativos, nesses espaços, é uma ação necessária para viabilizar um diálogo em bases sustentáveis, dentro da dinâmica das culturas.

Ter a pesquisa como um instrumento de auto-reconhecimento é uma necessidade para os grupos oprimidos. Dessa maneira, o olhar para si, possibilitado pela metodologia, indaga o mundo material e imaterial da cultura local, quanto suas perspectivas de futuro, mas, sobretudo, coloca a voz nos sujeitos da vida, permite a emancipação da voz local como referência interpretativa. Incorporar a vida, a partir da voz de quem a vive, valoriza o humano ali presente; valoriza suas criações; valoriza seu estar no mundo e possibilita, aos mesmos, reconhecer a pluralidade dos tempos e das relações que os envolvem.

Questionar a base dos processos formativos atuais, em especial da formação de professores, constitui-se numa contribuição à crítica necessária para uma formação acadêmica, capaz de estar enraizada na cultura local e em diálogo com as relações macros. A pedagogia da cultura, compreendida pelos agentes formativos, é uma necessidade com a qual a pesquisa contribui, explicitando dados históricos, eventos, ritos e sentidos das práticas culturais.

O conjunto da obra ganha relevância pública, tanto pelas análises empregadas, quanto pelo conjunto inventariado e os dados coletados. A descrição minuciosa, a presença da imagem dos objetos da cultura material, sua localização,

integrantes e localização temporal e espacial servem como fonte de novas pesquisas. Refletir a condição humana da Serra dos Tapes me permitiu percorrer os campos da Historiografia produzida, das relações políticas presentes, dos agentes formativos ao longo da história local, a descrever processos ritualísticos, a refletir sobre a memória social e patrimônio cultural que constitui a vida cotidiana local e a questionar os agentes formativos, quanto ao papel da Educação nesse espaço.

Para desenvolver a abordagem, depois da introdução, o segundo capítulo narra o processo de aproximação com o campo de estudos, a trajetória percorrida pelo pesquisador. Apresenta os limites de uma prática de pesquisa que se quer participante. Revela o “rastros atrás” necessário e, por vezes, desestabilizador do processo de ir em busca dos vestígios, sem ter caminhos abertos anteriormente.

Trata-se de processo de errância e de achados históricos, um caminhar de mãos dadas com informantes locais, com colegas de profissão, com os membros das comunidades. Participar da vida comunitária pesquisada se revelou uma estratégia adequada ao processo de aproximação e de compreensão dos sentidos. Envolver-se em rituais comunitários permitiu experienciar o rito em ação. Dialogar com os velhos permitiu exercitar a pedagogia da escuta e essa escuta possibilitou encontrar os caminhos sinuosos da cultura local.

O processo da pesquisa buscou a narrativa desse processo de errância para contextualizar a ação pesquisadora e as demandas provocadas pela mesma, tanto no sentido metodológico, quanto no sentido estrutural-logístico. Os fundamentos éticos e conceituais e metodológicos do pesquisador são expressos nesse capítulo.

Chegar à proposta de tese, tendo como espaço, a escola e a cultura local, obrigou ao pesquisador percorrer campos de conhecimentos novos, espaços geográficos desconhecidos; negligências da literatura histórica e territórios inexplorados da cultura local.

No capítulo três, o pesquisador debruça-se sobre a questão histórica da imigração no Brasil, suas causas e os movimentos internos das mesmas. Nesse movimento de análise da literatura acadêmica, vai percebendo silêncios e negligências das análises macro-sociológicas. Encontra uma versão oficializada e generalizante da história dos grupos imigrantes, que, ao homogeneizar a cultura alemã como a cultura dos imigrantes sob influência germânica, silencia sobre as diferenças culturais-antropológicas, que distinguem os pomeranos dos demais.

A história da colonização da Serra dos Tapes é revisitada, buscando compreender a luz do presente, os fatos vividos e as narrativas sobre eles disseminadas pela história oficial. Perceber a colonização da Serra dos Tapes, como algo conflitivo, foi um caminho necessário para demonstrar o quanto a história oficial silencia e esconde as ações das comunidades e suas formas de resistências. Ao destituir a história da construção comunitária dos pomeranos, nega-se a capacidade de resistência que esses grupos tiveram e silencia-se sobre suas rebeldias e reinvenções.

No capítulo quatro, está o mundo escolar atual e o entorno. As práticas formativas e as ações pedagógicas refletidas através das Rodas de diálogo. A cultura material e imaterial coletada, descrita e interpretada pela comunidade e o pesquisador. Um processo de descrição densa da cultura local, seus instrumentos, seus modos de ser, suas festas, seu modo de organização comunitário, familiar, doméstico, seus modos de produzir, vender e partilhar. A religiosidade, a vida comunitária, os conflitos, as perspectivas de futuro. Qual o papel da escola no movimento de reinvenção da cultura? Qual seu papel na construção da consciência histórica necessária para potencializar um reencontro criativo com o passado? Qual a necessidade de formação para os profissionais do ensino no mundo rural?

Com base em coletas organizadas em três lugares, o inventário da cultura material e imaterial se mostrou complexo e multicultural, aflorando a riqueza da memória social e patrimônio, presente nos espaços pesquisados. Isso rompe com a leitura superficial de que a vida, na Serra dos Tapes, é idêntica a das demais regiões de imigração.

Esses elementos, refletidos pelos profissionais do mundo escolar, pelos pais/mães-avôs/avós e alunos mobilizou ações pedagógicas e comunitárias capazes de iniciar processos de intervenção consciente sobre o passado, com vistas à produção de um presente futuro.

A densidade e o volume de informações desse capítulo exigirão do leitor uma leitura parcimoniosa, pois apresenta um inventário de grande fôlego sobre a cultura local.

Mais adiante, no capítulo quinto, são aprofundadas as análises sobre os silêncios encontrados e os modos de subsumir, presentes na cultura local. O texto percorre os temas das agências formativas – escola e igreja -, sua presença e influência no espaço da pesquisa. Aborda, também, os ritos de passagem, o papel

da mulher no casamento e as conseqüências da submissão consentida. Igualmente, considera o papel contemporâneo das escolas, em relação ao tema da cultura local, seus limites e suas possibilidades.

A conclusão rediscute os argumentos da tese, os limites metodológicos da pesquisa e os achados da parte de campo. Considera que a cultura local, na Serra dos Tapes, é uma cultura multirreferenciada, reinventada no convívio dos diferentes grupos humanos, presentes no mesmo espaço. A cultura pomerana da Serra dos Tapes sofre o silenciamento ideológico da cultura alemã; apropria-se de princípios da cultura germânica, da cultura negra, da cultura indígena e portuguesa (todas essas envolvidas pela cultura gaúcha). Dessa maneira, a especificidade da cultura pomerana, no sul do sul do Brasil, é condicionada e reinventada pelas relações políticas que a construíram. No bojo dos festejos dos 150 anos da Colonização Pomerana da Serra dos Tapes, o trabalho de pesquisa acadêmica ganha importância, pois é instrumento capaz de superar o senso comum da apologia calendarial.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 OS CAMINHOS EMPÍRICOS PARA O ARGUMENTO DA TESE

2.1.1 Quando a docência apresenta caminhos investigativos

Após concluir o mestrado, minha relação com os pomeranos aprofundou-se, pois passei a atuar como professor universitário, no curso de Pedagogia da Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), em uma turma localizada na cidade de Canguçu, entre os anos 2001 a 2004. Essa turma continha a presença majoritária de pomeranas. Quando indagava sobre os processos de vida comunitária e de como essa vida entrava na escola, apareciam situações de negação da cultura, de desconhecimento identitário, de recusa aos saberes da tradição e de pouca valorização da cultura pomerana.

As falas dos estudantes, entretanto, revelavam a presença de práticas diferenciadas, relacionadas especificamente aos pomeranos, e de resquícios de fatos históricos, relatados já num sentido de lenda, que me deixavam interessado em realizar alguma pesquisa sobre o tema. Também nos processos de acompanhamento de estágio, nas visitas às escolas, tive momentos de contato com o processo da aprendizagem da Língua Portuguesa, de crianças que chegavam à primeira série sabendo falar somente o pomerano. As professoras consideravam um problema seriíssimo, pois as crianças demoravam muito para se alfabetizarem. Para mim, demonstrava a distância de realidade vivida pelo curso de formação para com a realidade local. Essas situações eram indícios de que o ensino, na formação de professores, tinha como pressuposto uma pedagogia urbana. Articulado e gerenciado por grupos culturais de base portuguesa, apresentava dificuldades em reconhecer os outros como cultura legítima, agravando-se pelo fato de esses “outros” serem de área rural. Constatei, então, que esse curso de Pedagogia, formava professoras e professores, de área predominantemente rural, mas não respondia à necessidade formativa local e não imprimia ações de pesquisa sobre o espaço de sua intervenção. Essa situação me deixava inquieto. Observava que, no

curso de Pedagogia, chegava-se ao estágio, considerando que os saberes de tradição local serviam de enfeite, nos processos festivos da escola, mas que, na sala de aula devia-se ensinar ‘conteúdo’. E qual conteúdo? O conteúdo oficializado tinha como verdade a lógica urbana dos grupos culturais hegemônicos.

Em uma situação, na Comunidade Palma, interior de Canguçu, deparei-me com a situação de desespero da professora alfabetizadora, que, aos prantos, dizia-me que não conseguia desenvolver o processo de ler e escrever, porque eles só falavam o pomerano e não sabiam o português. E isso já era setembro/outubro, tempo em que se esperava que os alfabetizados tivessem adquirido a habilidade da leitura e da escrita.

A grande questão com a qual se defrontava a alfabetizadora era dada pela incompatibilidade de um ensino desenraizado da cultura local, e que, ao seguir os ditames do ensino urbano, entrava em colapso, pois aprender a ler e escrever significava aprender uma nova língua, conviver com um novo código lingüístico, e, portanto, não havia mesmo tempo hábil para fluência na escrita e na leitura; contudo ao final do ano “deveriam estar alfabetizados”.

Esta situação demonstrava, efetivamente, o distanciamento das práticas de ensino para com a cultura local. Isto nos remeteu a refletir sobre o papel da escola, no processo de manutenção/silenciamento da linguagem e da simbologia cultural de um grupo onde os agentes culturais - os professores membros da comunidade, como fator agravante, representavam a autoridade de saber acadêmico, portanto da verdade. E a verdade não tinha como base a cultura local e, sim, os ditames da cultura dominante.

Os agentes formativos chegavam à vida profissional com pressupostos de uma cultura urbana, fruto do processo de um academicismo, que privilegia a cultura do conceito preanunciado. Como poderiam intervir no espaço local, como apreender os saberes locais, se, mais uma vez, lhes foi reforçada a perspectiva de que os saberes acadêmicos refletem a “verdade”. As práticas educativas distanciam-se da realidade local, por não haver valorização da mesma, como verdade necessária a ser ensinada às futuras gerações e por não existir respaldo metodológico, no mundo acadêmico⁷.

⁷ “Quanto mais essa dicotomia entre ler palavras e ler realidade se exerce na escola, mais nos convencemos de que nossa tarefa, na escola ou na faculdade, é apenas trabalhar com conceitos, apenas trabalhar com textos que falam sobre conceitos. Porém, na medida em que estamos sendo

Se analisada a relação mais ampla da escola, como agente cultural, o resultado aparenta ser catastrófico. Isso se verifica, pois o conjunto de práticas escolares dirigia-se para indicar ao aluno e aos membros da comunidade que o bom e o belo era fazer parte de um outro mundo, que não o rural e, muito menos, pomerano. Quando perguntado aos próprios professores sobre vivência de práticas culturais pomeranas na escola, os mesmos silenciavam: “não tem, professor!” e, muitas vezes, a esse “não tem” seguia a justificativa de que os pomeranos “não tem nada de interessante”, o que nos diz que eram considerados como “sem cultura”. Enfim, esses são vestígios da exclusão da cultura pomerana, dos estabelecimentos formativos, de tal grau de gravidade que muitos professores pronunciavam pomerano como “*pomberano*”⁸, deixando claro que não tinham clareza do termo que os identificava como grupo cultural, e que, quando analisado no sentido antropológico do termo, altera toda a compreensão. Índícios de uma extremada carência identitária.

Seguindo a descrição dos caminhos, ao ir visitar as escolas, como professor da universidade, maravilhava-me com o que via: a forma das plantações, a arquitetura das casas, os relatos (até mesmo dos preconceituosos); a simplicidade e a riqueza material de uma cultura rural que não era visualizada. Deparei-me com a diversidade de relatos sobre “como viviam os pomeranos”, nos diversos momentos

treinados numa vigorosa dicotomia entre o *mundo das palavras* e o *mundo real*, trabalhar com conceitos escritos num texto significa obrigatoriamente dicotomizar o texto do contexto. Então nos tornamos, cada vez mais, especialistas de ler palavras, sem nos preocupar em vincular a leitura com uma melhor compreensão do mundo. Em última análise, distinguimos o contexto teórico do contexto concreto. Uma pedagogia dicotomizada como essa diminui o poder do estudo intelectual de ajudar na transformação da realidade.” (FREIRE, 1986,p. 165)

⁸ Essa situação foi revisitada pelo pesquisador, que, em pesquisa de campo, encontrou a mesma aluna, agora profissional de uma escola. Ao ser indagada sobre sua concepção de o que era ser pomerano, não soube responder. Quanto ao “pomberano” declarou que: “Desde pequena, acho que porque minha vó e meu vô falavam alemão, a gente não sabia muito bem esse pomberano, que seria pomberano na língua portuguesa. Então, desde pequena eu sempre ouvi falar em pomberano, que eles teriam vindo da pomberânia. Depois lá, pelos meus 20 anos, quando eu comecei na faculdade que a gente foi ver que realmente a cidade era pomerânia e que nós seríamos pomeranos. E aqui na nossa localidade muitas pessoas, as pessoas mais antigas eles falam pomberanos, sempre foi falado pomberano.” Profa. Ana. Essa passagem deixa claro que o nível de consciência sobre a cultura originária local é baixo e, além disso, demonstra que não se trata de um caso isolado, mas, sim, de uma palavra que é comum na comunidade. Revela, portanto, que nos seus tempos de escola inicial, a questão da cultura local não teve espaço suficiente para, pelo menos, esclarecer sobre as questões de nomes e espaços geográficos originários da população usuária da escola. E na atualidade, agora como professora, está em busca de mapas e informações sobre a Alemanha, tentando mostrar aos alunos o mundo europeu e, em especial, o germânico, numa tentativa de situá-los na conjuntura sociopolítica internacional. “Comecei a trabalhar agora a Europa, até pela questão do futebol, da imigração, então eu vou puxar mais a questão da Alemanha [...] eu até estou procurando na internet, fazer um resgate dessa Alemanha desde a origem até os dias de hoje.” (Profa. Ana, Nova Gonçalves, 10/06/2008). Estava centrada ainda no ideal germânico, mas apresentando ideais de contextualizar a cultura local a partir da história.

em que aconteciam os diálogos. Eram falas do tipo: “olha aqui tem uma coisa interessante, vou te contar como é que eles vivem”, em que o informante relatava, preconceituosamente, a forma de vida dos pomeranos rurais, dizendo, na maioria das vezes, que “eles vivem no século passado”. Indícios claros de que o critério de verdade era a modernidade⁹ e a vida urbana globalizada.

Em outras situações anteriores, já havia refletido sobre isso, em especial quando participava de algumas “brincadeiras” - nome dado aos bailes - na forma de boate local, quando, aos domingos à tardinha, jovens se reuniam num salão para dançar. A “brincadeira” era, contudo, uma verdadeira ilha de Rock in Roll, de língua inglesa, incompreensível pela maioria que dançava sozinha/individualizada, em pequenos grupos/rodas. Nas raras vezes em que uma música tradicional era executada, o salão esvaziava e havia o risco de acabar com a “brincadeira”, dando mostra de que esse não era um referencial desejado pela juventude. Essa situação me deixava muito intrigado, pois, se a juventude negava a forma de festejar da tradição, havia aí um indício de quebra/rompimento com o mundo de origem. A ruptura se materializava no ato de valorizar o externo, a cultura globalizada, constituindo-se uma situação de perda de identidade e uma busca desenfreada pela cultura global-urbana, como forma de ingressar num outro mundo, já que o seu mundo, a cultura pomerana, era algo sem prestígio e desqualificante socialmente. Contraditoriamente, nesse mesmo local, nas diversas Colônias, práticas culturais de tradição mantinham-se, ao ponto de alterarem o calendário oficial da escola, feriados cultuados pelos pomeranos. O que tudo isso me sinalizava? Parecia que as novas gerações agiam com intuito de negar o passado, até mesmo de se livrarem dele.

E no caminho tinha uma fotografia...

As supressas acontecem! Em meio a esses processos de docência, no ano de 2003, uma aluna do curso de Pedagogia, animada por uma discussão anterior sobre a necessidade de preservação da cultura local, trouxe para a aula, um álbum de fotografias. Olhando-as, pronunciei: “você tem na mão um tesouro”. Imediatamente anotei nome, endereço, telefone da aluna, com fins de voltar a ter contato com esse material. Pedi gentilmente que emprestasse o álbum, para fazer cópias de algumas imagens muito significativas, tanto pela expressividade contida,

⁹ O termo está sendo utilizado aqui, para representar a época compreendida entre os movimentos políticos, econômicos e científicos demarcados pela Revolução Científica e Revolução Industrial, na consolidação do capitalismo como organizador das relações de trocas até os meados da década de 1970.

quanto pela história que retratavam. Por quase três meses, fiquei com esse álbum e me perguntava: o que fazer com isso? Que utilidade tem? Não tinha clareza, mas, empiricamente, intuía que era um material precioso. Digitalizei três imagens, entre as quase 50 do álbum. Devolvi-as e disse à aluna: “Se eu fosse você faria um estudo sobre essas imagens. No mundo acadêmico, essas imagens são consideradas fontes primárias, documentos da história. Se um dia você se interessar, faça contato comigo que terei prazer em colaborar”.

Essa situação ficou em “banho-maria”, até que, em 2004-2005, nos re-encontramos, então no processo de Pós-Graduação, onde eu atuava com a disciplina de Metodologia de Pesquisa. Olhei para a aluna e lhe disse: “já sabes o tema da tua pesquisa, Patricia?”. Ela me olhou, sorriu e, a partir desse momento, começamos a tratar do assunto, buscando uma forma de abordagem do material, o que nos levou a visitar pessoas, igrejas, a buscar documentos locais, que ampliassem nosso conhecimento sobre a região. Esse caminho não se resumiu nisso. Outros alunos¹⁰ do mesmo curso, interessados no tema Memória, envolveram-se em pesquisas com a mesma temática e iniciaram processos de discussão metodológico-conceitual, orientados por mim.

Em meio a tudo isso, os conceitos de Vida Cotidiana, Cotidiano, vida em comum¹¹ foram se esclarecendo. Ocorreu, então, que conceitos que eu praticava intuitivamente foram se tornando conscientes, em minha prática docente.

Em outra situação de ensino, em uma disciplina denominada “Educação e Cultura”, fui me aproximando, ainda mais, do terreno pomerano. Orientei aos alunos, no sentido, que realizassem processo de “estranhamento”, a partir de observação da cultura local. O tema era apropriado: a situação também. A cada relato, eles traziam uma novidade, com várias práticas culturais, traduzidas preconceituosamente. Eu

¹⁰ Patrícia Griep Kern produziu uma monografia tratando da vida na sua comunidade, assim também o fez Elisa Camelato. Já Narli Schenider analisou o espaço escolar em que atuava, tendo presente a cultura local, e Liângela Bierhals analisou sua vida na comunidade, o mundo do trabalho e a cultura pomerana na história de sua família. A proposta de orientação desses alunos de pós-graduação era de uma participação efetiva, até mesmo, no levantamento dos dados de campo. Eu sempre deixava claro, aos estudantes, que isso ocorria dessa maneira por causa de meu interesse no tema, e que esse era o objeto da minha tese. Portanto, ao orientar as monografias, também recolhia dados para minha possível pesquisa. Esses estudos foram fruto de ações interativas que tive com um grupo de professoras rurais, no espaço pesquisado, e que se propuseram olhar o espaço em que atuavam. Orientei-as em suas pesquisas de especialização. Esta ação propiciou inúmeras descobertas de campo.

¹¹ Temática discutida no I Seminário Cultura e História. Curso de Pedagogia/UCPEL. Canguçu, 2004.

me via na tarefa de levar os alunos a procederem análise/interpretação da cultura local.

Uma aluna insistia em afirmar a existência de um antigo Hospital, num lugar chamado Potreiro Grande. Eu não dava atenção à fala da mesma, pois isso me parecia muito improvável. A persistência da mesma, contudo, me fez escutá-la e querer saber mais, até que em um dia essa aluna trouxe alguns objetos do referido Hospital, demonstrando que ele tinha, de fato, existido. Ocorre que as demais pessoas não sabiam dizer algo sobre o hospital. Entre receber o material e visitar o local, passaram-se dois anos. Qual minha surpresa, então, quando isso ocorreu, pois se tratava de um grande Hospital, com uma estrutura muito avançada para os padrões da época. Os proprietários eram mesmo médicos formados, tinham farmácia própria e uma vasta presença de obras médicas em língua alemã, sendo a maioria delas datada de 1850 até 1920.

Mas o que isso tem a ver com a minha tese? Não estou pesquisando sobre a história da saúde local. A relação é que a experiência narrativa sobre a memória local não tinha mais presente o Hospital do Potreiro Grande, que o material encontrado estava atirado pelo chão das ruínas do prédio, e que boa parte das obras encontradas estava no mesmo espaço ocupado por um lote de galinhas. Os livros me foram doados, sem muita cerimônia, “[...] porque não se tem nada para fazer com isso, pode levar”, como afirmou.

Esses materiais deram origem a um pequeno arquivo. Em outros momentos, foram entregues, pela aluna, para mim ainda mais obras. Depois numa visita por mim realizada, recebi de presente uma coletânea de revistas médicas. No dia da visita, falei com os atuais proprietários. Eles me mostraram toda a residência, e, então, descobri que o médico era um líder do Partido Republicano Rio-grandense. O Hospital do Potreiro Grande era um ponto de referência de saúde e política regional. Como caiu no esquecimento?

Entre os materiais espalhados pelo chão estavam: galinhas, objetos farmacêuticos, etc., e um livro de receituário de remédios (indicando data, nomes e quantidades de produtos vendidos. É um material de fonte primária, para um estudo sobre processos de cura, nos anos de 1900-1950, nessa região¹².

¹² Como forma de retribuição aos objetos que me doaram encaminhei para encadernação uma obra que um dos descendentes não queria doar-me. A mesma foi me confiada para que a mandasse

A relutância em acreditar na fala dos alunos também habitava em mim. Questionava-me, então: “Quais caminhos são necessários para tornar a cultura local, objeto de estudo e ensino às novas gerações?”

Esses primeiros movimentos de reflexão levaram-me a uma procura mais sistemática, ainda exploratória do tema. Comecei a indagar sobre quem seriam as pessoas mais indicadas, para falar sobre a cultura pomerana, pessoa que representasse a cultura local, que tivesse conhecimento sobre a história, quais locais deveriam ser visitados. Alguns nomes e locais me foram indicados e passei a percorrer o caminho mais longo, porém mais elucidativo.

Nesse caminho, tive contato com o material do Pastor Protzem; com a Dona Elfrida; com as práticas de benzedura da Vó da estudante Elisângela; com as ‘Cartas ao Céu’, do Sr. Claus; com as imagens dos casamentos, das noivas de preto, dos desfiles, da rainha do colono; com o mundo do trabalho, visualizado a partir de imagens e de materiais presentes nos galpões das residências.

Essas situações de acompanhamento de pesquisa de campo fomentaram em mim questionamentos sobre a riqueza da cultura material e imaterial da região, o que se contrapõe ao seu não uso, pelas escolas. Atuei um bom tempo interagindo esporadicamente, sem condições de instaurar um processo de pesquisa-formação com os professores e comunidade, devido às condições estruturais e de empregabilidade em que me encontrava.

Durante esse tempo, articulei um grupo de pessoas interessadas nos temas da Educação Popular, fundamos o Centro de Educação Popular, Pesquisa, Assessoria e Documentação (CEPPAD), após um bom tempo de discussão (2004 e 2005), para, enfim, definir sua criação efetiva, em dezembro de 2006. Esse grupo fortaleceu processos de inserção em diferentes espaços da cultura local, articulando um bom número de pessoas, representativas de diferentes comunidades da Serra dos Tapes.

Após ingressar como professor efetivo na Universidade Federal de Rio Grande (FURG) em 2006, tive condições de instaurar um processo de acompanhamento efetivo com duas escolas e mais uma terceira, que se engajou no processo um tempo após. Então, apresentei um projeto de Extensão “História, Memória e Educação: diálogos pomeranos”, que visava a proceder um levantamento

encadernar novamente, pois encontrava-se em péssimo estado de conservação. Ato este eu realizei na expectativa de a família perceber o valor histórico que possui em sua posse.

sobre a cultura local, a partir da escola e, dessa forma, encontrar possibilidades pedagógicas de uso dessas coletas, nas escolas em questão.

Esse processo não ocorreu isolado dos demais envolvimento, que tinha como profissional na área de formação de professores. Ele se colocou como uma forma de oficializar processos, a partir da universidade, possibilitando permanência e sistematização de longo prazo.

O caminho proporcionou o reencontro com ex-alunos do Curso de Pedagogia (em 2005/2006), que agora são professores nas escolas. Constituiu-se, assim, um espaço da pesquisa, potencializando a continuidade de discussões e uma reflexão mais profunda. Nesse sentido, foi questionada a prática pedagógica desses professores e tensionados os caminhos pedagógicos para a inclusão da cultura local como conteúdo escolar.

É nesse caminho que a pergunta da tese foi tornado-se mais clara, aproximando-se de uma situação real, a de que a escola, como instrumento de mediação, produzia efeitos nefastos à cultura local. O problema da não presença da cultura local, como conteúdo a ser ensinado, era uma questão de método ou de validação da cultura local? Os professores que atuaram nas escolas locais, em sua maioria, tinham relações próximas, senão diretas, pois muitos deles eram membros das comunidades locais. Sendo membro da cultura local, esperava-se que o processo de vida fosse elemento discutido, ensinado e reinventado pela escola. Mas o que se encontrava era a prática da educação bancária¹³ reprodução de textos urbanos no espaço rural. Foi sempre assim? Eu não acreditava nisso. As escolas comunitárias existiram nesses espaços. Então, por que era tão negada a cultura local? O que aconteceu no entremeio, entre o fim das escolas comunitárias e a afirmação das escolas públicas, nesse espaço de vivo conflito intercultural? Havia elementos imperceptíveis à época, mas, eles já se constituíam pistas de que algo não condizia com a realidade. Isso era fato.

¹³ Educação bancária é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição. (FREIRE, 1978, p. 67) e “Na concepção bancária da educação, o conhecimento é um dom concedido por aqueles que se consideram como seus possuidores àqueles que eles consideram que nada sabem. Projetar uma ignorância absoluta sobre os outros é uma característica de uma ideologia de opressão.” (FREIRE, 1980, p. 79)



Figura 2: Visita à casa de Dona Elfrida em 03/10/2005. Prof. Carmo Thum e Patricia Griep Kern. Sr. Claus e família, disponibilizando os materiais que estavam em uma caixa, em 07 de setembro de 2006. Cartaz exposto pelo grupo de professores da Escola Martinho Lutero na Coxilha do Barão, na festa dos 150 anos da colonização Alemã-pomerana, em janeiro de 2008.

2.2 A ERRÂNCIA NO CAMPO E OS ACHADOS HISTÓRICOS

Mantendo-me por um bom tempo visitando pessoas que, potencialmente, teriam materiais (documental e/ou memória), deparei-me com uma série de documentos que registram processos da vida.

O encontro com esse material foi possível, pelo meu envolvimento no campo de pesquisa, dialogando com educadores e professores da região. Ao tomarem ciência de minha intenção, eles participavam, desinteressadamente, de pequenas buscas. Com isso, a comunidade foi se envolvendo, e pequenos passos foram dados, visando a, no futuro, organizar ações de levantamento de dados sobre o Patrimônio Material e Imaterial da cultura local, com a participação das escolas, professores, alunos e comunidade. A partir dessas pequenas ações, fomos convidados para realizar exposições em festas, produção de roteiros de desfiles, organização de desfiles¹⁴, etc.

A procura passou pelas ações de visitar residências de pessoas indicadas pela comunidade, de envolvimento em processos ritualísticos da comunidade, de recolher objetos, documentos e relatos.

Nesse movimento, encontrei algumas personalidades locais, professores e colonos interessados na cultura local. Na região do Herval, na Nova Gonçalves, na

¹⁴ Exposição na 5ª. Festa do Município de Arroio do Padre, maio 2006; Produção de texto-roteiro do desfile temático da 5ª. Festa do Município de Arroio do Padre, maio 2006; Produção de roteiro e texto, organização e locução do desfile da I e II Festa do Colono, Comunidade São Marcos, Morro Redondo, julho 2007/ 2008; Exposição na Feira de Indústria e Comércio de Canguçu, Outubro 2007. Festa do Colono no Herval, Canguçu, Julho de 2008.

Comunidade da Solidez, em Canguçu; no Cerrito Alegre, na Colônia Triunfo e na Colônia Ritter¹⁵ em Pelotas, na Comunidade Arroio do Padre II, na Comunidade Cerrito no município de Arroio do Padre; na Comunidade Santa Augusta e Comunidade Bom Jesus em São Lourenço do Sul. Conforme vemos no mapa:

¹⁵ “Muitos núcleos deixaram de desenvolver padrões adequados para resolver seus conflitos internos. Inúmeras vezes aconteceu que os grupos locais não conseguiram chegar a um acordo sobre o traçado do caminho, sobre a localização da igreja ou da escola. Em tais casos a obra deixava de ser executada ou então construíam-se duas estradas, duas igrejas ou duas escolas.” (WILLHEMS, 1946:258). Esse é o caso da Colônia Ritter (zona rural de Pelotas) onde a comunidade foi dividida em duas por desentendimentos entre famílias.

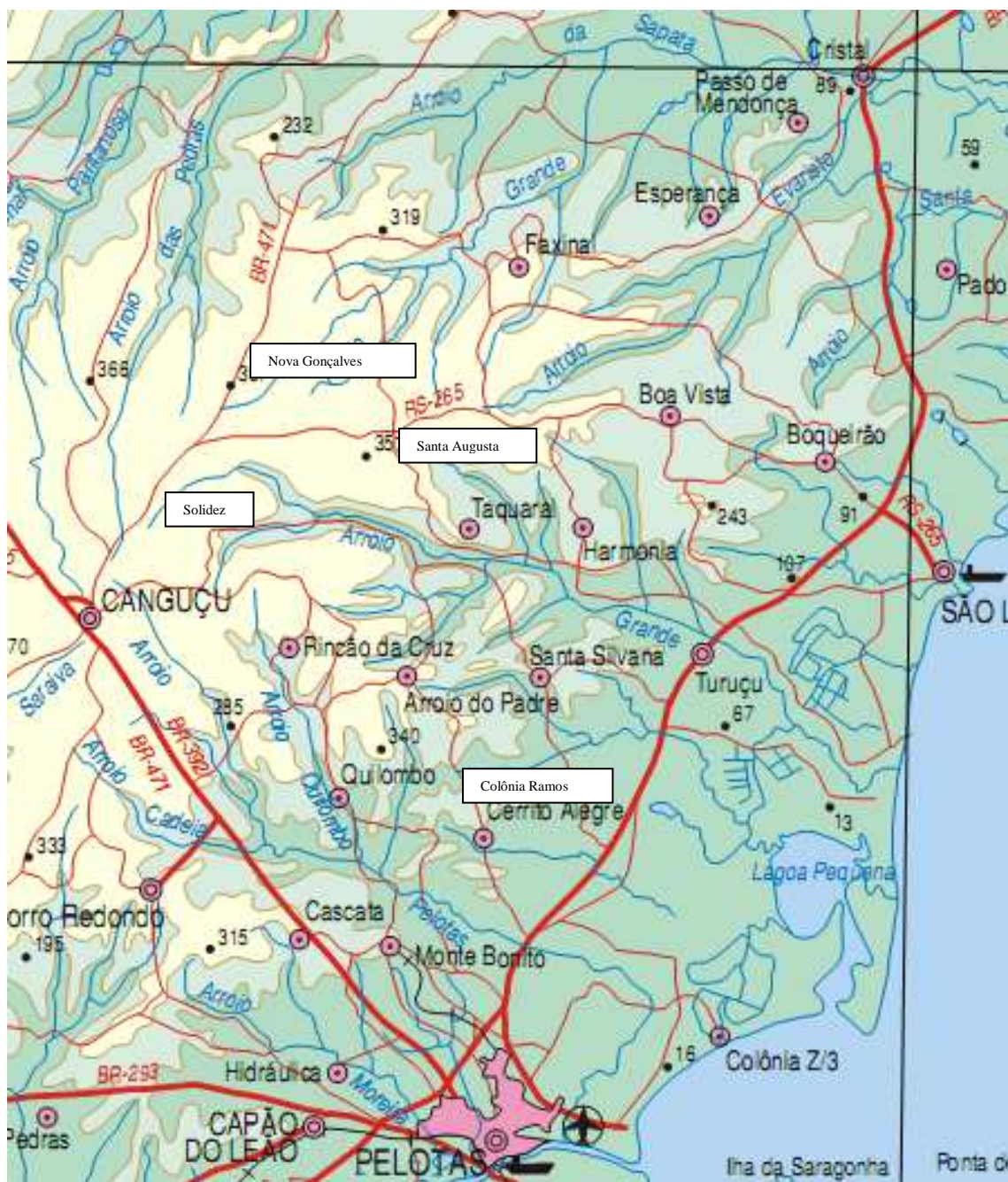


Figura 3: mapa de localização do espaço da pesquisa

Fonte: ftp://geofpt.ibge.gov.br/mapas/tematicos/fisico/RS_Fisico.pdf em 25 de novembro de 2008. Com adaptações do autor.

Esse contato foi sendo construído aos poucos, parcimoniosamente, com muita perseverança, motivado pela riqueza do mundo material e imaterial que ia encontrando. Uma ação “de abrir picadas” em meio à cultura local, para reconhecer o terreno em profundidade.

Os indicados não fugiam a regra; eram representantes do “germanismo”¹⁶. Havia nisso um problema, em especial para mim, pois, na busca da cultura pomerana, somente encontrava informantes descendentes de alemães. Com o tempo, passei a perceber que lhes era dado o direito de falar e que esses eram os representantes da cultura hegemônica. A voz da história era monopolizada no grupo representante do “alemão fino”¹⁷. A cultura pomerana escapava-me por entre os vãos dos dedos. Silenciava-se, escondia-se, declarava não possuir nada de interessante a ser mostrado. Nesse movimento de errância, entrevistei os sujeitos por mim denominados: Sr. Leopoldo, o Sr. Jorge, a Dona Elfrida, o Sr. Claus, o Sr. Wili Fenske, o Sr. Eno Ücker. Desses, seguramente os últimos dois eram pomeranos. Cheguei até eles, por indicação de pessoas que percebiam a diferença entre as duas culturas.

Essa narrativa da “errância” será necessária, pois a mesma se fez produtiva, no processo de encontrar o foco da pesquisa. Foi essa “errância” que me levou ao processo metodológico de, a partir da escola, buscar o contexto cultural local.

¹⁶ “Para o Germanismo, a identidade teuto-brasileira é composta de dois elementos: um relativo à fidelidade étnica e cultural e outro à fidelidade política. A etnicidade, na compreensão dos germanistas, é primordialista e está embutida na noção de *volkstum*, que é a essência da qual é formado o povo que, por seu lado, constitui uma nação. Esta essência é compreendida como caráter nacional e, às vezes, como etnicidade, dentro de uma perspectiva difundida no século XIX e reapropriada pelos ideólogos do germanismo. Por isso, a identidade teuto-brasileira, na análise de seu primeiro elemento (a identidade teuta), caracteriza-se como étnico-nacional: “no nacionalismo étnico alemão a identidade étnica e a nacional estão imbricadas, sendo a primeira o suporte e a constituição da Segunda. Nesse nacionalismo, o conceito de povo e nação repousa sobre a idéia de uma comunidade de descendência.” (GRÜTZMANN, 2003b, apud SILVA, 2006: 41)

¹⁷ Utilizo a denominação ‘Alemão fino’ para os casos de designação dos falantes da língua alemã, derivada do dialeto Hunsrück, considerado na região, alemão-padrão (*Hochdeutsch*). Em contraposição a essa linguagem, utilizo a denominação ‘Alemão grosso’ para as situações de fala e referência a língua pomerana concebida como baixo alemão (*plattdeutsch*) pelos germanistas.

2.2.1 O encontro com o Material do Pastor Protzen

[...]. Assim, você começa declarando que não está preocupada com a veracidade dos relatos, nem interessa em medi-los. Não está preocupada em fornecer modelos de pesquisa nem em obedecer modelos existentes. Fala na reciprocidade e no intercâmbio dos lugares do sujeito e do objeto, de tal modo que o sujeito investigador, tornando-se veículo da memória dos “objetos” investigados, vê-se diante de sujeitos para os quais e com os quais se dispõem a trabalhar. [...]. (BOSI, 1994, p. 24).

A partir de diálogos sobre a cultura local, fatos e histórias contadas pelos antigos moradores da região do Herval, em Canguçu, acompanhado por Patricia Griep Kern, ex-aluna do curso de Pedagogia, que buscava resgatar a histórias das Rainhas da Festa do Colono, fui até a sede da comunidade, na Chácara dos Bugres¹⁸. Onde lá havia atuado um pastor luterano, de presença marcante na memória local, tratava-se do Sr. Otto Protzen. Com esses dados, fomos em busca de maiores informações junto a um de seus filhos (Sr. Osmar Protzen).

Esse pastor, pelo que me foi relatado e pelos materiais a que tive acesso, atuou por muito tempo e era muito respeitado pelas comunidades próximas. Analisando seu material, percebe-se que o mesmo criou um modo próprio de exercício pastoral. Seus processos de ação pastoral e seus rituais estão descritos em cadernos de anotações, que o mesmo redigia, e que encontramos ainda em estado razoável para a leitura. Possivelmente atuando a partir de experiências outras, foi formatando seu modo de ser pastor e de atuar na comunidade. É interessante ressaltar, aqui, que o processo da religiosidade define muitos princípios éticos/morais dos modos de ser das comunidades e estão expressos nos materiais escritos pelo pastor. Quando esses materiais são encontrados, ainda em condições de análise, constituem-se um rico conteúdo para conhecer a influência da religiosidade, na configuração do mundo da vida.

No relato inicial de sua fala, declarou que: “A mãe havia queimado quase todo o material do pai, quando ele morreu.” Embora muito intimidado com nossa presença, nos disse que ainda restavam algumas coisas, mas que estava tudo muito desarrumado.

¹⁸ Visita a Osmar Protzen em 03 de outubro 2005.

Como eu era um estranho, somente as pessoas que me acompanhavam (Patrícia Griep Kern e Marli Griep e a filha de Patrícia, Caroline Griep Kern) foram convidadas para adentrar à casa, em um pequeno quarto. O relato de Patrícia sobre o que e como ela encontrou é, no mínimo, comovente:

Este cômodo apresentava-se no interior da casa, mais ao fundo. A medida que ia percorrendo seus corredores, aumentava em mim a sensação e a expectativa de encontrar algo significativo para as pesquisas. Ao adentrar pela peça, pude observar em rápido reflexo uma imagem de Cristo. Abaixo encontrava-se uma caixa, que minha filha destacou como “caixa dos fantasmas”. De certo modo, ela não estava de toda errada, pois tratava-se de uma caixa com conteúdo de pertences antigos, por estar em local inadequado, cheirava a mofo. Além de alguns registros, a caixa continha, livros em escrita alemã (estilo gótico), alguns livros de docência e seus pertences teológicos.

A cada instante em que analisava o conteúdo exposto, por entre os registros, ficava extasiada com a organização dos relatos contidos em seus manuscritos. Ao mesmo instante percebia que o Senhor Osmar Protzen, que nos acompanhava atentamente, não demonstrava interesse no que estava nos expondo. Dizia que apenas fazia uso de alguns dos livros para realizar o planejamento para os ensaios de Natal. Ao perceber nosso interesse pelo material exposto, resolveu emprestar tudo que dispunha. (Patrícia Griep Kern, 03/10/2005).

Em uma outra visita a sua residência, ele nos informou que havia encontrado algo muito importante: a fotografia da formatura e o título eleitoral de seu pai. O mesmo nos disse que poderíamos dispor do material, durante o tempo necessário para conclusão de nossas pesquisas, sendo que ele se viesse a falecer, ficaria como herança.

Verificando com parcimônia o que havia nessa caixa, encontrou-se um pequeno bilhete que nos chamou atenção pelo seu conteúdo:

Advertência para o "Constituído"
 Este tem o fim de aconshá-lo a não imiscuir-se nos assuntos de
 nossas Comunidades Independentes com a sua propaganda, pro-
 curando enraizar a sua doutrina entre os associados; procurando com isso
 a desordem e perturbação nas nossas Igrejas.
 Não tenha-se dessa infiltração!
 No caso contrário tomaremos as providências precisas.
 Um anônimo.

Figura 4: Bilhete anônimo, encontrado nos pertences do pastor.

Este pequeno bilhete, anônimo, foi encontrado dentro de um dos cadernos de prédicas do pastor. O que nos cabe indagar é: que indício é este? E verificando a letra, comparada com a dos cadernos, não resta dúvida, é do Pastor Protzem. O que infiro disso? Que até recentemente o conflito entre as igrejas independentes, IELB (Igreja Evangélica Luterana do Brasil) e a IECLB (Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil) continuava vivo, pois os dados ali presentes, embora não datados, são possivelmente da década de 1980. Outro material encontrado foi o caderno de (Inspeção) visitas da escola, onde o Prof. Oscar Carlos Ernesto Protzen, irmão do Pastor atuou. Os detalhes descritos nesse caderno de inspeção dão conta do período da Higienização da Educação¹⁹, por volta dos anos 1940-1960.

¹⁹ Mais informações sobre esse período, ver em TAMBARA, Elomar, 1991.

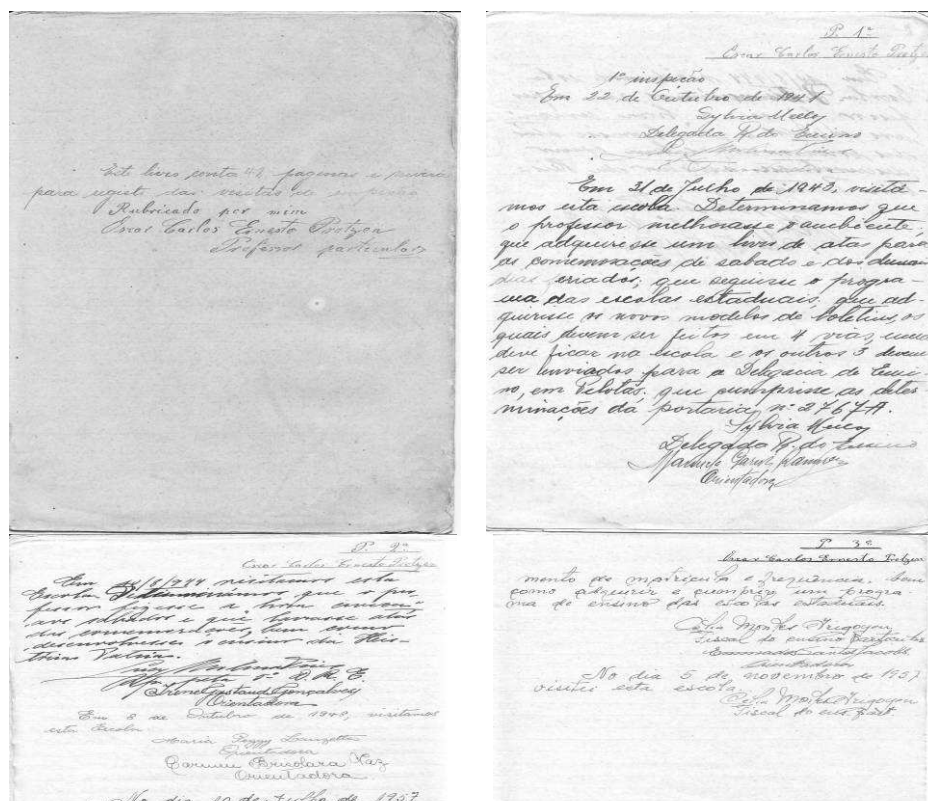


Figura 5: Caderno, com primeiras anotações, em 31 de junho de 1943. Escola do Prof. Oscar Carlos Ernesto Protzem e com anotações posteriores (nos anos 1948-1957), recomendando as normas estaduais.

Esses objetos, acrescentados dos cadernos de prédicas e de rituais de cultos, apresentam um rico conteúdo sobre a vida e o trabalho desse pastor e serão utilizados nas análises sobre a religiosidade e o papel da mulher no casamento.

2.2.2 Dona Elfrida e suas leituras

Nos processos de levantamento de dados, ainda em 2005, fomos informados, por moradores locais, que havia uma senhora chamada Elfrida, que morava na comunidade Solidez, em Canguçu. Entre outros fatos, a mesma teria nascido na Alemanha e vindo para o Brasil com apenas um ano e sete meses, assunto pelo qual manifestamos interesse e curiosidade²⁰. Através de um contato telefônico, marcamos a visita.

²⁰ Estes encontros tiveram a participação de Vânia Grim Thies e Patrícia Griep Kern, também como pesquisadoras, em momentos distintos.

Quanto ao local de sua residência, sabia-se unicamente que se localizava na localidade de Solidez. Não tínhamos conhecimento do trajeto, pois comentários afirmavam, apesar, que se encontrava próximo a uma igreja. Por ser um local de difícil acesso, pedimos novamente informações para trausentes, que encontramos no caminho. Os mesmos nos informaram que a casa, a qual procurávamos, seria a próxima de onde estávamos. Nesta residência, fomos recebidos com muita desconfiança por seus moradores. Ao indagarmos por Dona Elfrida, informaram-nos que estávamos enganados, pois quem procurávamos residia na próxima casa. Com todos estes acontecimentos, a frustração tomava conta de mim, surgiam várias interrogações: Como seríamos recebidos? O que perguntar? Como tocar no assunto?

Finalmente encontramos sua residência. Havia um senhor que cortava lenha, em frente à casa. Este nos recepcionou e conduziu-nos para o interior da casa, onde Dona Elfrida esperava-nos, de banho tomado e ansiosa, pois não tinha conhecimento de quem estaria para chegar.

Acolhida carinhosa, sentimo-nos à vontade. O diálogo então ocorria fluentemente, amenizando nossos anseios. A cada relato sobre sua história, novas curiosidades eram destacadas.

Encantados com esta senhora de 84 anos de idade, extremamente culta, trilingüe e de memória fabulosa, estendemo-nos em novos assuntos, onde surgiram relatos referentes a imagens, livros e documentos, vindos com ela da Alemanha. Mostramos alguns materiais escritos em alemão gótico, com os quais se encantou, traduziu algumas partes. Encerramos a conversa, ficamos de vir outro dia. Antes de irmos embora, porém, lhe perguntamos: gostaria de ler alguns destes livros. Imediatamente ela confirmou que sim, que gostava muito de ler. Deixamos com ela duas obras.

Na segunda visita, retornamos à residência de Dona Elfrida, sendo novamente acolhidos com a cordialidade que, depois, descobrimos ser-lhe habitual. Trocamos materiais e dialogamos sobre novos assuntos. Nesta nova visita, identificamos que relações de confiança estavam se formando entre nós. Conversamos sem um foco pré-definido. Era uma aproximação cuidadosa. Nesse dia, ela relatou como chegou ao Brasil. Esse material foi gravado em fita K7 e, oportunamente, foi usado pela escola local, para fazer um pequeno documentário sobre a história de vida da mesma.

O ato de devolver seus pertences e, depois, receber de volta o que havíamos emprestado provocou uma atitude de solicitação de retorno. Quando já estávamos nos despedindo, em um ato curioso, ela nos solicitou que aguardássemos por um instante. Foi até seus pertences e trouxe-nos um novo livro, afirmando, assim, a certeza de que retornaríamos a vê-la.

Ao ir embora, ficávamos pensando em como tratar esse achado, pois tínhamos noção de que se tratava de uma guardadora da memória local. Ecléia Bosi (1994, p. 20 -21) animava nossos pensamentos:

Mas sobretudo os recordadores são, no presente, trabalhadores, pois lembrar não é reviver, mas re-fazer. É reflexão, compreensão do agora a partir do outrora; é sentimento, reparição do efeito e do ido, não sua mera repetição. “O velho, de um lado, busca a confirmação do que se passou com seu coetâneos, em testemunhos escritos ou orais, investiga, pesquisa, confronta esse tesouro de que é guardião. De outro lado, recupera o tempo que correu e aquelas coisas que quando podemos nos sentimos diminuir e morrer.

Em uma outra visita, ela nos recebeu contando uma historieta, já em 2007:

Um alemão ia vir para o Brasil. Então tinha duas horas de tempo ainda antes do navio sair e ele foi passear na cidade. Passou numa praça e viu um trevo de 4 folhas. Subiu no canteiro e apanhou. Veio o guarda: “Isso é proibido. Tá multado, tem que ir comigo pra delegacia.

- Mas eu não posso, meu navio vai sair!

- Não tem nada a ver o navio vai sair. Fez uma infração, tem que tirar.

Enquanto isso, o navio saiu. Logo em seguida, ele recebeu a notícia de que o navio tinha afundado. Não deixou sobreviventes. Aí ele disse assim: “Viu como o trevo de 4 folhas dá sorte”! (Elfrida, 2007).

Como um trevo de quatro folhas, Elfrida apareceu em minha trajetória de pesquisador, mostrando um caminho de muitas histórias e práticas sequer imaginadas. Entre as imagens fotográficas que mostrava enquanto contava a trajetória de sua vida, chamou a atenção para uma, especialmente, dizendo: “eram assim, naquele tempo, um dos meus está nessa foto, mas não dá para identificar”,

dizia ela, referindo-se aos militares na imagem de um navio de guerra. Se seu parente estava realmente nele, não se pode dar certeza, pois fotos como essa existiram e transitavam, por vezes, como cartão postal.

A memória precisa de suportes, uma imagem pode ser um suporte! O que me motiva, para esse relato, é o fato de que essa mulher, rural, 85 anos de idade, agricultora, com razoável anos de escolaridade, possui, em sua trajetória de vida, processos de guerra, vividos pelo pai, irmão e tio. Nascida na Alemanha, em uma cidade no norte, chamada Bad Doberan, veio com os pais para o Brasil com um ano e meio de idade. A justificativa para a vinda seria a de que um tio, irmão de sua mãe, que lutara na guerra e veio morar no sul do Brasil (RS), estava muito solitário e pedia para que os familiares viessem para junto dele, com a promessa de que o “*Brasil era a terra do futuro*”. Dessa maneira, os pais de Elfrida chegaram e, aos poucos, foram aprendendo os novos costumes.

A relação vida familiar-guerra-migração era algo sempre presente, na sua relação com o mundo. Nos primeiros encontros, essa senhora nos mostrou documentos remanescentes do tempo da guerra e da migração. Um diploma de guerra²¹, dito por ela, entregue pelo próprio imperador à família, em agradecimento a um familiar que morrera em combate, dignifica a história familiar de todas as gerações e provoca, nos seus descendentes, a vontade de patriotismo e, também, de manter-se nessa relação, de tal maneira que um de seus irmãos mais novos, no momento da 2ª. Guerra intencionou ir a Alemanha, visando a formar fileiras nos combates, “para vingar a morte” do antepassado. Só não se consumou o fato porque o mesmo, numa fatalidade da vida, quebrou o pé, poucos dias antes de embarcar. Já havia providenciado passaportes. Esses passaportes, muito além de contarem a história pessoal desse sujeito, nos mostram através de seus carimbos, o mundo político da época.



Figura 6: Diploma de participação na guerra.

²¹ “O prestígio social de que gozaram certos imigrantes no seu país de origem, ligava-se estreitamente à riqueza, ao status das suas famílias ou ao cargo que ocupavam. Honrarias, títulos, dignidades, reverências era considerados compensações adequadas ao valor tradicionalmente atribuído às suas funções.” (WILLHEMS, 1946, p. 247)



Figura 7: Passaportes dos pais de D. Elfrida em 1923

Elfrida estudou até os 15 anos, no ensino complementar de uma escola protestante ligada à comunidade religiosa na localidade de Solidez (Canguçu/RS) sendo que o professor era um arquiteto alemão. Não prosseguiu seus estudos, porque sua mãe adoeceu, e ela precisou abandonar a escola para cuidá-la. Mesmo assim, Elfrida trazia, em sua experiência de vida, práticas de leitura e escrita. Segundo ela, essas práticas não estão ligadas à sua escolaridade. A pesquisa revelou que a entrevistada era adepta às práticas de leitura e às práticas de escrita de cartas. Elfrida manteve o contato com parentes na Alemanha, desde 1941. Essa prática era a continuidade da ação de seus pais, que se comunicavam com os familiares alemães. Ela a era, então, a continuadora dessa prática, com uma de suas primas. Até três meses, antes de falecer, ainda recebeu uma carta da prima²².

Observava sua biblioteca: um pequeno armário embutido na parede, parecido a uma antiga janela, na qual ficam expostos os livros, que são mais manuseados. Ela afirmava, contudo, haverem outros livros, em caixas: “A minha mãe tinha bastante e, depois, a minha tia me deixou. Tenho bastante livros aí, tem mais uma caixa cheia lá embaixo”.

²² Dona Elfrida faleceu em fevereiro de 2008.

Elfrida não atribui o gosto da leitura à escola, mas a sua família: o pai assinava jornal e, em casa, ela e seus familiares sempre tiveram acesso a materiais escritos ligados à igreja. O pai, porém, era quem autorizava²³ o tipo de leitura:

E meu pai era assim, vinha um livro, ele primeiro olhava. Aí dizia: “Esse vocês não podem lê.” Por que pai? “Isso vai estragar o espírito de vocês.” E a gente não se animava dar uma olhada, quando ele dizia que não podia lê [risos].

Elfrida revelou que a escrita não lhe era muito desejada. Escrevia cartas, para saber da situação dos familiares: “Pra escrever, eu sou preguiçosa, nunca gostei de escrever”. Em seu arquivo pessoal, as primeiras cartas datam de 1941, trocadas com o tio.

A regularidade da escrita é impressionante, tendo a mesma mantido um fluxo de escrita de uma carta a cada três meses, com poucos casos de longo tempo de contato. Mesmo nestes, não deixava de manter regularidade anual. No conjunto de cartas que nos autorizou o uso, somam-se mais de 50 cartas, em 66 anos.

Um conjunto serial de correspondências possibilita compreender a dinâmica da vida cotidiana de seu núcleo familiar e as formas de relação com os parentes, no estrangeiro. Dado que inclui momentos importantes da vida social brasileira, o conjunto provavelmente possibilitará uma interpretação singular da compreensão, por uma mulher rural, sobre o processo da vida social brasileira e seus reflexos na sua comunidade. Entre os dados tangíveis, temos dois exemplares de cartas, escritas em tempos da 2^a. Guerra Mundial. Ao nos entregar os exemplares, Elfrida destacou: “Estas são para vocês verem como era no tempo da guerra! Não tinha nem mais papel. Então, a gente escrevia em papel de embrulho. Era o que se tinha.” A situação precária, vivida nos momentos de guerra e pós-guerra, é de

²³ Essa mesma situação é relatada em entrevista realizada por Partícia Weiduschadt (2007:189): “Uma das depoentes relata que na sua casa havia muitos livros e seu pai gostava de lê-los. O cuidado e o controle com os livros que seriam lidos também era das famílias. Uma das depoentes afirma que o seu pai possuía uma infinidade de livros, e só deixava os filhos lê-los após ele ter lido. A depoente relata: Na nossa casa tinha muitos livros, o meu pai assinava o Koseritzzeitung e depois o Brazilianpost, quando o Koseritz fechou. O meu pai controlava a nossa leitura. Ele lia um livro e dizia este livro não é bom para o espírito, eu ficava curiosa, mas respeitava a vontade dele em não ler aquele livro. (Depoimento de Elfrida Lemke)”

conhecimento público; porém, ao ser materializada, inclusive no papel utilizado para as cartas, indica a dimensão da precariedade vivida.

Nos processo de buscas da pesquisa, essa é uma das situações que me desorientou. Sua história e sua importância, na comunidade local, é perceptível, pela forte indicação de que Dona Elfrida era quem deveria ser entrevistada. Respeitada por todos.

Ao recontar, sempre havia reinvenção. Questionava-me, então: “Como essa mulher, rural, reinventa seu mundo? Como reinterpreta o passado e suas permanências e alterações?” Entendi que, muito provavelmente, essas dimensões (de particularidade e totalidade) possibilitariam a compreensão dos *liames da história cotidiana* de uma coletividade local.

O processo de lembrar/esquecer, mediado pelos fatos da realidade atual implicam numa necessária releitura situacional, da fala do entrevistado. Isso é importante a fim de buscar as entrelinhas de um discurso pessoal, que esconde, esquece, lembra e constrói uma realidade capaz de manter estável uma perspectiva de vida.

Nesse sentido, a memória constitui-se numa condição de *colocação no tempo*: ou seja, um “estar aí”, mediado por uma rede de afetos, reflexão e esperanças, não idênticas, mas moduladas, com o objetivo de garantirem uma existência possível na contemporaneidade. Considerando ser a memória o espaço no qual se produz a síntese entre o cotidiano e a experiência vivida, “[...] cabe a experiência crítica promover a elaboração de sentido.” (TEDESCO, 2004, p. 104)

Esses elementos, acima aventados, são matrizes que subjazem ao ato de interpretar o passado, a partir da prática de escrita e da memória oralizada, pela autora das cartas. Chegar até ela foi um movimento que me levou mais longe, que me conduziu ao espaço da escola local. Seus netos estão na escola. Indaguei-me, assim: “O que estudam? Como compreendem a vida rural? O que conhecem da cultura local?” A busca dessas respostas encaminhou-me para a escola e o entorno cultural.

2.2.3 Sr. Leopoldo e sua sabedoria para com os Jovens

Conhecer o Sr. Leopoldo foi uma ação que se construiu a partir de perguntas que eu ia fazendo às pessoas que me eram familiares, no Cerrito Alegre. Numa tarde de sábado, em 2005, essas pessoas estavam a me perguntar o que era mesmo que eu iria fazer no Doutorado. Durante essa conversa, lhes disse que estava interessado nas coisas da cultura, que queria permissão para entrar nas casas das pessoas, nos galpões e ver o que ainda restava. Se encontrasse coisas interessantes, então iria fazer entrevistas com os respectivos donos das casas e moradores desses lugares.

“Coisas velhas? É Isso?”, perguntavam-me. “É! Velhas, mas importantes para o jeito de ser pomerano. Velhas com utilidade, mesmo em desuso.” Vestígios da cultura local. Percebi que isso os confundia e em nada se avançava. Aos poucos, no entanto, durante a conversa, fomos chegando a alguns nomes, a partir da provocação que fiz aos meus interlocutores, no sentido de saber se eles fossem contar a história dos pomeranos da região, por onde começariam? Sr. Eno Ücker respondeu-me: “Começaria pelos mais velhos, têm poucos ainda. Então é isso que tu quer? Tem que ir na casa do Seu Leopoldo, também tem o Sr. Jorge, aquele que tocou violino no teu casamento”. Naquela ocasião, outros nomes foram citados. Decidi irmos à casa do Sr. Leopoldo e do Sr. Jorge.

Chegado o dia, sábado pela manhã, dirigi-me à casa de Sr. Leopoldo, de motocicleta. No caminho, encontrei o seu neto, indo em direção à sede do município para votar, pois era dia de votação, para algum cargo local. Voltou comigo e, chegando à sua casa, de pronto, vi que a residência se tratava de um “refúgio”, pois a entrada, caminho que leva a até a casa, era muito estreita, visivelmente pouco utilizado por veículos. A casa com um jardim à frente, que daria entrada para a porta principal não era utilizada. Na verdade, o costumeiro era chegar até o fundo do pátio e adentrar a casa por uma área de serviço, onde fica o poço, sendo que em cima deste há uma parreira. O neto do Sr. Leopoldo disse-me que o avô devia estar deitado, lendo, pois era isso que ele mais gostava de fazer. Afirmou que ele não deveria ter nos escutado chegar, pois não escutava muito bem. Foi, então, chamá-lo. Eis que surgiu, de dentro da casa, um senhor, alto, magro, sorridente e com a

mão estendida, dizendo: “Então, este é o professor, é? Muito bem, seja bem-vindo. Meu neto já me falou do senhor. Vamos entrar, ali na sala.”

Fomos até a sala. Fiquei a observar os móveis e objetos antigos, que estavam dispostos naquele ambiente estreito e comprido. Seu neto, ansioso por fazer o avô falar, começou a perguntar sobre como era no passado. E eu lhe fazia sinal para que não fizesse isso; porém ele não percebia. Falei, então, em voz alta, para que ele e o avô ouvissem, que eu estava ali somente para conhecer a pessoa de Sr. Leopoldo. Expliquei que meu interesse era somente de uma primeira visita, para saber onde e como eles moravam. Seu neto, porém, insistia em dizer ao avô que falasse sobre como era no seu tempo, como se o tempo dele (do avô) não existisse mais. Sr. Leopoldo, então, falou um pouco como era no passado, as dificuldades, o que faziam. Disse-me que fora professor, que sua filha também fora e, agora, o neto também seria. O Sr. Leopoldo descende de uma família de importante referência local, seu pai fora ‘Capitão’. Este fora pessoa importante, no início da colonização do Arroio do Padre, que sabia escrever, em português e alemão e atuou muito tempo como escrivão. Nesse momento, seu neto o interrompeu e disse: “Ele foi o primeiro alemão desta região a se naturalizar brasileiro. Muita gente não gostou disso, disseram que ele estava do outro lado, foi uma coisa muito forte isso”. Sr. Leopoldo, então, disse: “É, meu pai foi Capitão, veio já como Capitão, estive no Chile e falava também Espanhol. Daí veio para o Brasil, antes Argentina. Disseram para ele que aqui havia uma colônia Alemã, então veio para cá. Ele participou também da proclamação da República, teve lá quando o Deodoro da Fonseca ergueu a espada.” O neto levantou e saiu do recinto, voltando com uma espada, dizendo: “Esta era a espada do capitão, esta faz parte da história do Brasil”.

Peguei a espada, olhei e disse que me parecia muito antiga, mas não tinha emblema, e, nessa primeira avaliação, não era possível saber a sua época. A partir daí, começaram a mostrar-me os outros objetos que havia naquele recinto. Entre eles, havia ferros de passar roupa, de esquentar pequenas chapas, que eram colocadas neles internamente. Sempre havia duas, uma no fogo e outra no ferro. Usa uma esquentava a outra. Havia, também, ferro de passar roupa, de bronze, um Bandonion, com uma etiqueta com a seguinte escrita “Pertencente a Leopoldo”. Perguntei por que havia aquela identificação. Eles disseram que era para uma exposição que tinha ocorrido um tempo atrás e que tinham resolvido deixar.

Verifiquei, então, que também havia esta etiqueta nos outros objetos, ou seja, todos os objetos que ali estavam faziam parte de uma exposição permanente, na própria casa de Seu Leopoldo. Esta era, no entanto, a porta de entrada do discurso oficial da família²⁴.

Assim fui vendo vários objetos, máquinas de moer grãos, eletrolas, gramofone, objetos indígenas recolhidos pela família. Então, Seu Leopoldo disse-me: “Isto aqui, dos índios, nós encontramos ali onde está a escola. Ali, naquele lugar, era uma moradia de índio. Tinha muita coisa lá. É um lugar apropriado para eles, bem no alto, de boa vista, dá até para ver a Lagoa dos Patos!”. (Destaco que a lagoa fica a, pelo menos, de 80 a 100 Km de distância dali; portanto não acreditei na fala dele, mas consenti). Então, ele disse que essa escola tem o nome do Capitão, e que ele (Seu Leopoldo) tinha sido professor, ali. Perguntei, então, se ele tinha estudado. Ele disse: “Não, eu sabia ler e escrever, fazer contas. Tinha, assim, bons conhecimentos, mas nunca estudei para ser professor. E a comunidade estava sem professor fazia tempo, as crianças crescendo, tudo sem estudar, sem saber as letras. Então, a comunidade se reuniu para resolver isso. Tinha uma escola já, de madeira, mas não tinha professor”.

Ele contou que a comunidade fez várias reuniões, para escolher o professor. Eles falavam o nome de um, todos tinham que concordar, mas sempre havia pessoas que não concordavam. Essa situação se prolongou duas três reuniões, e nada de resolver. “Então um dia destes, eu estava trabalhando na lavoura, lavrando as terras. Eu plantava, recém tinha casado. Quando eu vi, vinha um homem a cavalo, de capa, e eu pensei: ‘Boa coisa não é, porque senão tinha dito pra mulher e não vindo aqui na roça?’. Por fim, absorto em seus pensamentos o Seu Leopoldo concluiu: “Quando ele chegou mais perto, gritou: pode soltar os cavalos no campo, que tu não vai mais lavar. É a guerra, pensei, me chamaram pra guerra e agora como vai ser?”. Por esta época, anos 1942-43, as notícias da guerra já eram de conhecimento dos habitantes da zona rural²⁵. “Então ele me falou, de cima do cavalo mesmo: ‘A comunidade decidiu que o senhor é pra ser o professor. Solta os animais e vamos pra casa.’ Eu? Mas eu não sei dar aula?” A pessoa, mesmo em cima do cavalo lhe disse, firmemente: “Solta os animais e vamos!”. A partir dessa

²⁴ Exposição realizada em Pelotas, em 1998.

²⁵ Costuma-se usar essa forma de indicação “Zona rural” como referente ao mundo camponês, região rural.

exclamação, Seu Leopoldo não teve saída. “Com isso, soltei os animais e fomos falar com o intendente, que morava na Santa Silvana. De Lá pra cá, fiquei de professor. Dei aula em duas escolas, ia a cavalo, cinco quilômetros, saía de uma e ia para a outra. Uns tempos depois, quando pedi um aumento para dar aula ali onde hoje é o centro, na escola Visconde de Ouro Preto, não gostaram, acharam que era demais. Então, eu fiquei só nesta outra”.

Perguntei se era a comunidade que escolhia quem seria o professor? Ele respondeu-me que sim, e que ele foi escolhido por unanimidade. Relatou, então, como se deu essa escolha: “O intendente colocava um nome, e uns diziam: ‘Não, não.’ Aí colocava outro: ‘Também não.’ E quando chegou um momento, o intendente disse: ‘Olha tem um outro nome, se esse também não der então a escola vai ficar fechada.’ E então ele falou no meu nome”. Ao falar sobre isso, Seu Leopoldo, que estava sentado, levantou-se. Parou próximo à porta e encenou: “O intendente disse: o Leopoldo. Todo mundo se levantou, ficou em pé, unanimidade, aceitaram”. Esta cena se deu com Seu Leopoldo em pé, mão erguida, orgulho estampado no rosto. Uma cena de consagração.

O neto apresentou alguns trabalhos manuais que os alunos de Seu Leopoldo haviam feito, e disse: “Meu avô não fez magistério, mas ele trabalhava com essas coisas”. O Seu Leopoldo explicou que aqueles objetos eram trabalhos manuais, que os alunos faziam, utensílios em miniatura: “Tinha uns que eram muito bons nisso”. Em alguns desses, tem os nomes gravados.

O neto do Seu Leopoldo continuava interessado em fazer o avô falar, mas dizia que estava bem, que só tinha ido visitar, que outro dia viria de novo, que não tinha pressa, era só uma primeira visita. Mesmo assim, ele insistia “vô conta pra ele como era antigamente?”

Perguntei-lhes se não conheciam outras pessoas com quem eu pudesse conversar sobre a cultura local pomerana. Expliquei que me interessava por questões de educação, sobre como era a cultura pomerana. Por isso, queria saber quem tinha essas informações/conhecimento. Então, Seu Leopoldo mencionou o Senhor Jorge, afirmando: “Ele também foi professor, fui eu que ensinei ele um pouco, no início, na comunidade dele também precisavam. Ele, então, deu aula, acho que ele poderia te falar um pouco”. Assim, confirmava-se a indicação de meu primeiro interlocutor. Deveria ir entrevistar o Sr. Jorge.

Conversamos algumas coisas mais. Expliquei para Seu Leopoldo o que eu queria fazer e perguntei se poderia voltar outro dia, para continuar a conversa. Ele consentiu: “Com muito prazer.”

A presença de alemães vindos desgarrados das levas de imigrantes é uma constante nessa região. Muitos proprietários de terras, na encosta da Serra dos Tapes, aproveitando-se da condição favorável – dos bons rendimentos – venderam áreas de terras aos imigrantes, que ali chegavam avulsamente. Esses, na sua maioria, eram alemães, que vinham já de outros locais, conforme indica Luis de Boni (1996, p. 111). Assim, podemos ver que várias localidades, em especial as situadas à margem direita do Arroio Grande, são denominadas pelo nome ou sobrenome do dono antigo das terras. Como exemplo disso, podem ser citadas: Colônia (Picada) Lopes, Picada Ritter, Colônia Ramos, Colônia Osório, e assim por diante. O nome dos primeiros proprietários e/ou colonizadores encontra-se descrito na obra de Dos Anjos (2000, p. 68).

Entre os representantes mais conhecidos, o ‘Capitão’ sempre foi referenciado, pois o mesmo atuava como intendente e escrivão nessa região. Há muitas histórias em torno dessa personagem, contadas só a meia voz!

Ao entrevistar o Seu Leopoldo, fui me dando conta de que não encontrava nele meu objeto de pesquisa. Muito embora ele fosse um personagem importante, para a história local, a cultura pomerana ocupava um outro espaço. Mesmo assim, por sua indelével memória e grande conhecimento do mesmo retornamos a ele, mais duas vezes, buscando esclarecimentos sobre situações encontradas na pesquisa.

A história é contada da forma como se quer projetar o futuro! Dei-me conta disso, ao entrevistar Seu Leopoldo. O silêncio em torno das experiências negativas, das histórias de abuso do poder, indicava um limite de diálogo. O silenciamento de uma cultura se faz diuturnamente e pelas abas do poder.

A visita ao Sr. Jorge, realizada no mesmo dia, também contribuiu para a de tomada de consciência de que não valeria a pena investir nesse rumo, pois a mesma história caricaturada foi apresentada. Pouca disponibilidade para falar sobre temas que envolviam a história dos pomeranos na região fizeram abandonar entrevistas mais profundas com esses dois informantes²⁶.

²⁶ Por vezes, a pesquisa leva o pesquisador a caminhos inadequados. Essa prática de imergir, no espaço local, e tentar compreender, a partir dele, as relações deixou claro o que não devia procurar.

Eles são representantes da cultura local; contudo, para meus interesses não contribuía como informantes. Ambos já tinham produzido material escrito sobre a história local, que me foi ofertado. Isso deixou claro que atuavam com uma intencionalidade futura, o que compromete a coleta dos dados, pois os informantes, neste caso, atuam interessadamente em uma determinada versão da história. Desse modo a problematização fica dificultada.

Refletindo um pouco mais, lembro-me que Eno Ücker também os havia indicado como pessoas importantes a serem entrevistadas. O que isso, então, nos dizia? Parecia estar claro que a representação da história está na voz do poder, a eles deve ser dado o direito de falar sobre os pomeranos. Os pomeranos não se auto-indicavam, ou indicavam representantes seus, para contar a história. Indicavam sempre a cultura hegemônica, os representantes do *'Hochdeutsch'*.

Uma outra visita foi necessária. Era o aniversário do Seu Leopoldo. Considerei que lhe devia essa visita. No dia 24 de abril de 2007, dirigi-me até a sua casa, para prestar-lhe homenagem pelos seus 92 anos. Chegando à residência, estacionei o carro, desci e nada do seu Leopoldo aparecer. Seu neto novamente pegou carona no caminho. Chegando à casa adentrou a residência e comunicou seu avô, que havia chegado: "O professor veio para falar contigo". "Quem será?", escutamos seu Leopoldo dizer.

Ao cumprimentá-lo, senti uma presença muito abandonada. Seu corpo estava frio, suas mãos geladas, a pele muito descolorida. Pensei que isso poderia ser decorrente do fato de que ele estava sentado na sala, com o corpo parado, possivelmente, por muito tempo. Um Corpo frio.

Ele arrumou as cadeiras em volta da mesa da cozinha. Sentei-me e comecei a conversar. Ele falava como se esperasse a morte. Sem pressa e sem motivação. E ainda por cima, comentava: "Que mais posso esperar, o tempo passa e é preciso viver devagar. É isto que tenho para fazer." Dando voz a seu estado atual de saúde e de expectativa de vida. Com o passar da conversa, no entanto, sua motivação foi melhorando, chegando até a dizer: "Tudo o que já passei, só é possível se viver. Não pode se ter pressa pra viver."

E, então, passou a me contar histórias sobre o pai de meu sogro. Iniciou dizendo: "Ücker, né? Conheci muitos deles!" e foi dizendo os nomes e onde moravam. "Tu é do Teodoro", fato o qual confirmei. Então ele disse: "Não sei se já te contaram, mas teve uma vez ...". e passou, então, a contar a 'A História do Teodoro'

Teve uma vez que ele caiu do cavalo. Estava na casa da namorada, e já era noite quando resolveu ir embora. O cavalo era caboteiro. E quando ele montou, o cavalo empinou de uma maneira tal, que Teodoro, mesmo com o cavalo encilhado, acabou caindo e ficou desmaiado no chão. Bateu com a cabeça numa pedra. Ficou por muito tempo, sem se acordar. Achavam que tinha morrido. Até que enfim, se acordou, estava muito tonto. Parece que ele sempre teve alguma dificuldade depois disso. Foi um tombo feio. Iam levar para o médico; por fim, não foi.

O que ele quis me comunicar com esta história ainda não se sabe, porém desconfiei que a família tende a esconder este fato, ou melhor, a não lembrá-lo. Quando comentei com meu sogro, ele só me respondeu: “É, teve uma vez que ele caiu”, e encerrou a conversa. Não deu detalhes, nem voltou a falar mais.

Na seqüência da conversa, lembrou de que seu Teodoro era capaz de encontrar água com forquilha e que era muito bom nessa marcação, de tal maneira que muitos iam buscá-lo para determinar os lugares adequados, para fazerem os poços d’água. Teve, então, por volta dos anos de 1960 (talvez 1963) uma seca muito grande, de muito tempo, e que havia uma família que não tinha mais nada de água. Eles haviam procurado por tudo; porém eram muito religiosos e sempre relutavam em acreditar que seria possível encontrar água na propriedade. Não tanto pela água, mas mais por causa da forma de como encontrá-la, pois o pastor dizia que isto tinha a ver com bruxaria. Deixemos que fale a voz do Seu Leopoldo:

Pela longa estiagem, todos os vizinhos o aconselhavam: “Chama o Teodoro, ele acha água”, até que um dia ele disse pra sua mulher: “Vou chamar ele. É a nossa única saída”. Sua mulher era extremamente contra; contudo cedeu, dado à necessidade imperiosa de água para as pessoas e os animais. Teodoro veio, marcou o local e disse: “Pode cavar aqui, a uns 4 a 9 metros vai ter água, se não tiver greda (pedra).” Cavaram e por volta dos 4 metros deu água e boa até hoje. Passou-se um tempo, teve um pastor na comunidade que era chamado de “pregador”, por causa do sobrenome. Este então ficou sabendo do acontecido e, num culto, falou na prédica que os atos de bruxaria, tais como procurar água com forquilha, não podiam ser aceitos. Que isso não era uma boa atitude para um evangélico. Todo mundo no culto sabia de quem ele estava falando. Teodoro estava no culto, e sabia que ele se referia a ele. Acabou o culto, saíram da Igreja e, então, comentaram: “Vamos chamar o pastor, ele precisa ouvir algumas coisas”. Chamaram e, então, lhe disseram: “Tudo bem pastor, pode ser que não seja uma coisa de Deus, mas agora a família tem água e não passa mais necessidade.

O senhor há de convir, que mesmo não sendo, é coisa de Deus. O fato é que ele achou água, onde todos diziam não existir e, se o senhor precisar um dia, chama ele, para marcar água pra você.”

Analisando situações próximas, Droogers (1984, p. 65) considera que:

Não é fácil descobrir em que medida, hoje em dia, a medicina popular é menos usada pelos membros que antigamente,[...]. A pregação dos pastores alemães, contra a medicina popular– outro fator de peso – tem tido um certo efeito. Fez com que pessoas deixassem de consultar os benzedores, por convicção, por medo do castigo divino ou por não quererem ofender o pastor. Outras pessoas, ligadas com a medicina popular, chegaram a conclusão de que não podiam mais fazer parte da comunidade.

Também Edla Eggert (2003, p. 161), relendo o relatório de Droogers considera que o uso dos conhecimentos/saberes populares foi por muito tempo condenado pelos pastores alemães e isso causava conflitos entre membros e pastores.

Seu Leopoldo não detalhou muito, o resultado da conversa; contudo disse que o pastor ficou profundamente irritado. Passado um tempo, Teodoro mudou-se daquela comunidade, vindo a morar na Colônia Ramos. Não sabemos se a mudança de local da moradia não tem a ver com esse ato do pastor, principalmente porque foram duas histórias contadas por seu Leopoldo, sobre a família Ücker, que eu não sabia até então, e ele, provavelmente, desconfiava disso. Pensei que ele estava esperando eu visitá-lo novamente uma nova visita para me contar.

Disse-lhe que também marco água. Encontrei “veia d’água”, porém não tão bem como meu pai, pois, este sim, marcava água em tempo de seca e não errava. Houve uma vez em que ele marcou água e disse: “Muito profunda, a uns 10 –15 metros. Podem cavar.” E cavando chegaram a 13 metros até dar água. Seu Leopoldo disse, então, que também na sua família ele era o único que marcava, não com muita certeza. E que, para fazer o poço de sua casa, chamou um vizinho para ajudar. Os dois marcaram no lugar certo. Lembrou, então...

Teve uma seca novamente e não se teve mais água na escola, e que havia um pastor na comunidade que disse: “Isso não é problema, após o culto eu vou lá e marco com uma forquilha”. O pastor veio, marcou e tem água na escola. Então como é que pode? Um dizia que era bruxaria e o outro ele mesmo veio marcar.”

Sáímos para a rua. Disse a ele que ia procurar água. Peguei uma forquilha verde de goiaba, que não serve muito, a melhor é de pessegueiro, mas não havia. Iniciamos a caminhar e, no mesmo momento, a forquilha começou a se mover. Estávamos em cima do veio de água, que dava para o poço. Fui caminhando, paralelamente ao galpão, e dizendo: “A veia é forte, mas parece que tem duas, pois enfraqueceu e voltou a girar”. Passei para o seu neto, que caminhou por tudo e nada de se mover a forquilha. Peguei novamente e fui mais próximo do poço, a forquilha se quebrou, muito ressecada a goiabeira!.

Então, quando estávamos já nos despedindo, seu neto lembrou Seu Leopoldo do caso da separação das comunidades do Cerrito e Arroio do Padre II, quando a comunidade do Cerrito resolveu permanecer Igreja Livre. Ele, então, disse: “Isso foi há muito tempo, já passou, já passou.” Dando mostras de que não queria falar disso. Despedimo-nos, não sem antes desejarmos a ele mais 90 anos de vida. Fato este que o fez sorrir e a pronunciar novamente a sentença: “Eu tô sem pressa, tenho que viver, é isso que faço, esperar.!”.

Entramos no carro e, então, ele se aproximou e disse: “A juventude tem que esperar para o tempo passar, não pode ter pressa.”

2.2.4 Os Materiais do Sr. Claus

As cartas ao Céu, ou as ‘Himmelsbrief’, são referidas em vários relatos da história oral local; contudo, a concretização de sua existência veio dar-se somente no meu encontro com Sr. Claus, na Colônia Triunfo, no dia 07 de setembro de 2006.

Após uma longa conversa sobre a sua vida, naquele local, mediada pela presença de uma ex-aluna minha (Liângela Bierhals), que era sua parente próxima, ele nos mostrou uma caixa de objetos, explicando a função de cada um. Em especial, prestei atenção em dois conjuntos de panos, pequenos e com cordões (já

arreventados). Tratava-se das *'Himmelsbrief'*, da qual fala Joana Bahia (2000). Abrindo os pacotinhos, dobradas de forma a poder ser carregadas no pescoço ou no bolso ou nos seios (no caso feminino), mostrou-nos e pudemos ver e tocar, pela primeira vez este material. Os exemplares manuscritos não são de conhecimento concreto da literatura. Há relatos; porém a imagem desse objeto não é pública. Possivelmente seja a primeira vez que é fotografado, na sua forma original, com a presença de seu usuário.

O Sr. Claus, então, declarou que foi escrita por ele mesmo, copiada de seu pais que também possuíam uma. Ele usava para casos em que havia muito perigo ou para viagens longas, “pois não se sabia o que iria acontecer”. Afirmava que era uma reza, para se proteger²⁷.

Investigando a presença destes tipos de objetos na história antiga, Hilário Franco Júnior (2001, p. 147) nos dá pistas sobre a existência de algo muito próximo, a partir das atitudes dos leigos, no mundo medieval, que em suas perspectivas cosmológicas, recorriam a três tipos:

Amuletos de diferentes espécies, anéis, correntes, crucifixos, saquinhos com fragmentos de relíquias, filáterios (pequenos pedaços de papel com versículos bíblicos, escrito de preferência em hebraico por causa do caráter mágico daquelas estranhas letras). Sinal-da-cruz, gesto protetor que na *Legenda Áurea* aparece dezenas de vezes, afugentando demônios, curando doenças, fornecendo comida etc. orações não oficiais, que funcionavam como *encantamentos*, formulas mágicas cheias de nomes de valor cabalístico, como uma *Oração Contra a Tempestade* do século XIV, que afirma em certo trecho: “Eu te conjuro, tempestade, por estes cinco nomes, Barbatha, Labrathalin, Hael, Fyel, Kyndiel [...]”.

A presença concreta desses materiais nos dão indícios de que a cultura pomerana convive com eles há a muito tempo e que, na relação com as igrejas instituídas, tais objetos não eram aceitos. Quando apresentamos as cartas ao Prof. Rambo (da Unisinos), esse declarou: “Sempre ouvi falar, nunca tinha visto uma.” Ele então relatou que há um escrito onde o pastor ou padre excomunga essa carta, durante uma celebração. Esse fato estava também presente na ação clerical do

²⁷ Recebi de presente do Sr. Claus um dos “Himmelsbrief” que o mesmo possuía. Ser presenteado com um dos mais íntimos instrumentos de proteção é uma graça e uma honra. Muito obrigado.

mundo medieval: “O clero, naturalmente, desempenhava nessas batalhas simbólicas o papel central, pois, sendo o grande intermediador entre a humanidade e a Divindade, atribuía a si mesmo o poder de indicar os elementos a ser combatidos. [...]” (FRANCO JÚNIOR, 2001, p. 147).

O *‘Himmelsbrief’* era um desses elementos a serem combatidos. Cabe destacar que esses objetos de proteção não são exclusivos do mundo pomerano. Estão presentes na cultura cigana, na cultura negra, etc.; contudo, se fazem presentes no mundo pomerano, em língua alemã e portuguesa, sendo que as pessoas que as usam acreditam serem de sua cultura e terem o poder de proteção imaginado.

Visitando os arredores da casa, encontramos um galpão repleto de objetos, resquícios materiais de uma cultura que sofreu mudança tecnológica e não sabe o que fazer com os objetos em desuso. As imagens são muito representativas: uma delas apresenta a forma de guardar o milho no paiol; outra, uma caixa de bater manteiga; e, ao fundo, berços de bebês.



Figura 8: No galpão, vários objetos. Nas mãos, uma máquina de fazer manteiga. Ao fundo um berço de bebê e as carroças; ao centro, o tacho de cobre, usado para fazer doce. O milho guardado em espiga e empilhado, para oferecer mais espaço e segurança. Na residência de Sr. Claus, em 07/09/2006.

Por fim, os sujeitos entrevistados tinham sua fala autorizada pela comunidade, eram referências de conhecimento e de memória social, mas falavam de um determinado lugar e silenciavam quanto às questões pomeranas, mostrando-se como representantes do discurso do germanismo. Esses entrevistados são

sujeitos que ocupam um lugar social de referência na comunidade e através deles descortinei a dimensão da pluralidade de discursos e vestígios de silenciamentos vividos e consentidos. Tornaram-se assim elementos importantes no processo da pesquisa pois participam do mosaico da mistura cultural vivida na Serra dos Tapes.

2.2.5 A inserção no *Stüpa*: pesquisador ensaiando outros contextos e culturas

Na busca dos indícios e das narrativas, percebia que a presença em campo era fundamental. Assim, próximo da páscoa, entre os meses de fevereiro e março do ano de 2006, dialoguei com várias pessoas sobre a páscoa e a minha intenção de participar de um '*Stüpa*'²⁸. Essa participação tinha como objetivo vivenciar o processo do folguedo, em sua totalidade.

O processo vivenciado deu-se conforme uma proposta de participação pesquisante²⁹, segundo a qual, após pesquisa exploratória, com moradores locais, convidamos alguns deles para, juntos, formarmos um grupo de '*Stüpa*'. Participaram da ação de interação-vivência 17 pessoas, que se envolveram como membros do grupo.

A ação foi realizada seguindo os relatos colhidos e a voz dos mais antigos participantes de '*Stüpas*' que, ao irem fazendo justificavam determinados requisitos e posturas



necessárias para a execução da vivência.

Figura 9: grupo de 'stüpiadores' na noite de Páscoa em 2006.

Para tanto, realizamos alguns momentos de diálogos e de ensaios, preparando-se para a noite de sábado de páscoa. Um desses ensaios aconteceu no dia primeiro de abril de 2006. Fomos até a casa do Sr. Leopoldo, local em que os membros do Centro de Educação Popular Pesquisa Assessoria e Documentação (CEPPAD), que estava em fase de criação, realizaram um ensaio do '*Stüpa*', porque

²⁸ Folguedo popular realizado no sábado de Páscoa, constituído de um grupo de pessoas da comunidade que, fantasiados, visitam as casas anunciando a páscoa. Não há uma grafia única para essa palavra, ou melhor, encontramos várias formas gráficas, entre elas: "stiepien", "Stubb" "Osterstiepiem", "Stüper". Perguntamos a várias pessoas qual a grafia mais correta e a maioria delas optava por "Stüpers" ou "*Stüpa*", esta última seguindo a sonoridade. Diante disso, grafamos desse modo. Quando for usado no plural, será grafado "*Stüpas*", seguindo a sonoridade dada pelos entrevistados.

²⁹ O termo é usado aqui, conforme declaração pessoal de Carlos Rodrigues Brandão, em Pelotas, quando de sua presença no V Poder Escolar, 2007 e no Seminário promovido pela Linha IV do PPGE, em 2007.

deste grupo somente duas pessoas já haviam participado, recebendo o ‘*Stüpa*’, já que mulher não vai junto. Fomos para a sala, e... lá vem a história dos objetos e das façanhas do capitão.

Começamos o debate sobre como iríamos fazer, o que levaríamos, se tínhamos gaitero. “O que nós queríamos, não confirmou”, disseram. Então, decidimos usar CD, mas isso não era muito interessante e não agradava a ninguém do grupo. Todos achávamos que tinha que ser instrumento. Falei que estava arrumando a minha Willis-Rural (ano 1972), para transportar a todos, pois chega a caber 12 pessoas.

Acertamos o horário de saída; por volta das 11 e meia da noite; uns queiram mais cedo. Alguns presentes afirmavam que não podia ser, pois era costume sair só depois da meia-noite. Nesse dia, dialogamos em meio à produção de um almoço coletivo e, assim, fomos acertando os passos do processo; à tarde, ensaiamos, fantasiados.

Organizando o folguedo

Já era quinta-feira e gaitero não havia. No encontro com moradores locais, comentei que estávamos interessados em realizar um ‘*Stüpa*’, que iríamos de rural. Dois jovens da comunidade interessaram-se em participar também. Comentei com eles que estávamos sem gaitero e que, se eles quisessem ir, tinham que arrumar um gaitero.

Sei que o folguedo popular é feito a partir das possibilidades locais. Pensei ser essa uma boa estratégia. Tinha certeza que teríamos gaitero, pois o processo de organização popular não se dá com formalidades, mas com acordos feitos informalmente. Não falei nada para ninguém. Quando me perguntavam se havia gaitero, eu dizia: “Ainda não, mas talvez até o dia tenha”. Muitos ficavam nervosos comigo, questionando dizendo como ia ser isso. Argumentando e que nem pneu para a Rural eu tinha comprado. Apesar disso, valendo-me da intuição popular, disse para mim mesmo: “Tudo vai se ajeitar. Vamos ter pneu e gaitero”.

Então, na quinta-feira à noite, cheguei à casa de meu sogro (Sr. Eno Ücker) e, logo ao descer do carro ele veio me dizer: “Estão te procurando, por causa do gaitero. Teve um que andou toda a colônia atrás de um”. Nesse momento, eu dei um sorriso e falei: “Tá feito, temos gaitero”.

Na sexta-feira santa, antes do meio-dia, os dois jovens apareceram, dizendo: “E aí, a rural tá pronta? O gaitero já tá certo! Temos que ir buscar a gaita, que é de

uma outra pessoa, alugamos” Então eu, disse para eles: “A rural está nos ‘trinques’. À tarde vamos testar ela. Vamos de rural buscar a gaita”.

Após o meio-dia fui até o borracheiro e trocamos o pneu, e até estepe tínhamos então. Tanque cheio de gasolina, galão de reserva, pois achávamos que iríamos gastar muita gasolina. Tudo pronto. Faltava regular a lenta do motor. E assim se fez o teste de confiança da rural. Foi e voltou. Um espetáculo! Diversão pra todos. Buscamos a gaita e levamos para o gaiteiro que, meio desacostumado (havia oito anos que não tocava), demorou um pouco para se acostumar com o teclado tocou de tal maneira que foi possível perceber que entendia da arte. Até que, em um determinado momento, o gaiteiro lembrou que era sexta-feira santa. Então disse: “Bah! Hoje não dá pra agarrar essas coisas, nem tinha me lembrado.” Acertamos o horário e fomos para casa. Gabrielle e Guilherme (meus filhos) eram só satisfação, pois, fazia muito tempo, que eu tinha dito que nós iríamos arrumar a rural, para que pudéssemos andar. E eu imaginando aquela rural já cheia de gente. Antes mesmo do ‘Stüpa’, comecei a matutar como fazer para levar todo mundo; uns teriam que ir a pé. Pensei que não ia dar certo. Acabei deixando que o saber popular desse conta disso também. Afinal de contas, o gaiteiro, o percussionista que ele havia indicado, o motorista e os dois que arrumaram a gaita tinham que ir, mas havia mais 12 certos. Cá no meu canto eu pensava “Um jeito há de se dar”.

E a noite vem chegando

Eu avistava um movimento frenético entre os participantes do ‘Stüpa’, buscando roupas velhas, chapéus e todo tipo de material, para uma possível fantasia. Uma das premissas básicas do ‘Stüpa’ é não ser reconhecido. Então esse processo de fantasiar-se é tratado com muita seriedade, pois faz parte do jogo chegar de surpresa, sem avisar, fazer bastante algazarra na hora de acordar as pessoas, manter sempre um movimento dançante. Essas são premissas que todo o membro de um



grupo de ‘Stüpa’ preza. Na chegada na casa, o processo de acordar os

Figura 10: Membros do grupo de “Stüpas” de 2006.

moradores inicia-se com a música da gaita acompanhada pela percussão que dá a marcação. Era preciso preparar-se para esse momento.

Já escuro, todos reunidos, partimos com a Rural e mais um carro, pois não havia lugar para todos. No caminho, eu tinha muita apreensão sobre como seria, e no subir e descer os morros da Serra dos Tapes a noite foi caindo e o folguedo ganhou vida.

Chegamos à primeira casa, em silêncio, ao som da gaita, o sinal de que a festa começou! Enquanto alguns cantam e dançam, outros esfregam pequenos ramalhetes, feitos de galhos finos, de plantas pequenas, nas janelas gritando “Stüpp, Stüpp”, num tom bastante agudo. Isso é feito até que alguém da casa se levanta e vem atender ao grupo. Caso não apareça ninguém até a terceira música, o grupo avisava que ia embora, não muito agradado, por não ter sido recebido. A imprevisibilidade, própria da festa, acontece quando as pessoas não abrem a porta, quando a recepção não acontece da maneira esperada ou, ainda, quando tentam “adivinhar” quem são os fantasiados.

Para que o ‘*Stüpa*’ aconteça, exige a tradição, todos fantasiados, pintados, com roupas extravagantes, na maioria das vezes o figurino dos homens era o fantasiado de mulher, numa espécie de brincadeira de “de eu não ser eu mesmo”.

Quando o moradores da casa abriam a porta, o gaiteiro imprimia mais força à gaita. Os ‘brincantes’ aumentavam o ritmo de suas danças, faziam coreografias espontâneas, que, aos poucos, iam ganhando forma mais permanente. Isso ocorria, até que um dos membros resolvesse inventar outro modo, que às vezes funcionava e outras não. Na prática, no entanto, não se estava preocupado com o acerto, pois, numa festa de ‘*Stüpas*’, a coreografia faz parte da performance, mas não é buscada como espetáculo.

Com a dança-cantoria transcorrendo, as pessoas das casas iam se chegando, olhando pelas frestas das portas, por uma janela entreaberta, tentando ver o grupo que se apresentava. Como todos dançavam com os pequenos ramos na mão, volta e volta um saía da dança, silenciosamente, e ia dar uma ‘stüpiada’. Isso significa que esse sujeito esfregava sem ser percebido, os ramos no rosto daqueles que não saíam de dentro de casa, que só ficavam espiando, normalmente nas janelas de seus aposentos de dormir. Então, a felicidade do ‘stüpiador’ aumentava mais ainda, pois todos estavam dançando, com um olho na dança e outro na possibilidade da ‘stüpiada’. Quando isto acontecia, uma gritaria tomava conta do

grupo, como um sinal de que alguém tinha sido 'stüpiado'. Esse fato ficaria sendo comentado, no caminho que levava até a outra casa. O mesmo ocorria em outros momentos da vida social em que se encontravam os membros com a pessoa 'stüpiada', que não tinha noção de quem tinha lhe pego de surpresa, pois o mesmo estava fantasiado, de modo a não ser reconhecido.

No decorrer da terceira ou quarta música, acontece o processo de apresentação do grupo, que cumprimenta os moradores da casa quando então estes servem alguma bebida e/ou comida ao grupo "as dádivas de Kula" (MALINOVSKY, 1976), ou seja, acontecem as trocas de presentes, em agradecimento por terem sido visitados. Nesse momento, os moradores da casa tentam reconhecer os membros do grupo, sendo que estes se dão a conhecer ou não, mas, normalmente, pelo menos um, além do gaiteiro, se identifica dizendo quem são (O gaiteiro não utiliza muita fantasia, porque isto compromete seu desempenho, no uso do instrumento). A partir daí, o grupo pode ser mais bem atendido, pode ser convidado a permanecer por mais tempo. As pessoas da casa, às vezes, saem junto do grupo, nos casos em que seus membros pessoas conhecidas dos moradores da casa. Esse é um momento central, pois a alegria do "Stüpas" está na demonstração de felicidade dos moradores da casa, por terem sido visitados. Por vezes, então, o gaiteiro dá início a uma nova dança-cantoria e os moradores da casa são convidados a entrar na dança. Após isso, deseja-se 'feliz páscoa' e todos se despedem alegremente.

Costuma-se, ainda, ser agraciado pelos moradores das casas, com uma quantia em dinheiro, oferecida ao grupo de 'Stüpas'. Essa doação é feita sem obrigação, mas é muito esperada, pois os grupos costumam dividir o dinheiro recolhido, entre seus membros, para cobrirem as despesas. Claro que esse fato muitas vezes os leva a uma nova festa, em algum lugar onde se possa comprar o que comer e beber. Isto ocorre ao fim do processo, como forma de êxtase completo, no sentido mais profundo e antropológico da festa, o transe que os leva até o estado de "cair de tanto festejar", mas isto realizado na casa de alguém do grupo.

Tem-se, aqui a festa que comemora o "Stüpas", como sendo realizada muito próximo do que Perez (2005, p. 19 apud CAILLOIS, 1989, p. 130) nos apresenta: "Não existe festa, mesmo triste por definição, que não comporte pelo menos um princípio de excesso e de pândega". Define-se "[...] sempre pela dança, o

canto, a ingestão de comida, a bebedeira. É preciso se divertir à grande, até se prostrar, até cair doente. É a lei mesma da festa".

O modo da produção da fantasia se dá a partir das condições materiais do grupo, com objetos de uso cotidiano ressignificados. Máscaras produzidas em pano, ou pinturas de carvão, de material em desuso. Os instrumentos usados como acompanhamento da gaita e da cantoria são variados, dependendo do que o grupo dispõe e sabe utilizar: gaita, violão, instrumentos de sopro e de percussão. Imprescindível é a gaita, pela sua capacidade sonora; contudo o seu uso constante em '*Stüpas*' causa danos irreparáveis aos foles, pois a umidade noturna acaba por danificar o instrumento. Daí decorre uma das grandes dificuldades de se fazer um grupo de '*Stüpas*'.

Relatos de pessoas mais velhas, na comunidade, indicam que a brincadeira era, por vezes, realizada com um certo grau de exagero. Muitos grupos, além de fazerem a festa, acabavam sujando o pátio, realizando sacanagens na moradia. Era comum jogar os ramos utilizados no chão ainda no pátio do morador. Era o modo de deixar vestígios de que o '*Stüpas*' havia passado por ali. No presente, contudo, essa prática tem sido muito criticada pelos moradores, que já não a compreendem como uma prática saudável. Também tem-se reduzido o processo de esfregar os ramos no rosto das pessoas.

Na busca das origens do Folguedo

Após a vivência do pesquisador, no processo de '*stüpiar*', retornei às casas por onde passamos com o grupo, para entrevistá-los, buscando saber sobre a origem e o sentido que os mesmos davam ao folguedo.

De um modo geral, '*Stüpas*', para nossos entrevistados, tem o sentido de "renascimento de Jesus, alegria". Trata-se de um folguedo estruturado no tripé: humor, brincadeira de adivinha e desejo de feliz páscoa. É comum a mesma casa ser visitada por vários grupos, na mesma noite, o que no cotidiano da vida comunitária, é motivo de orgulho ser visitado por vários grupos.

Um folguedo popular? O que diz a literatura sobre essas práticas? Carlos Rodrigues Brandão (1983, p. 25), ao analisar a Folia de Reis, busca em Luís Câmara Cascudo (1962, p. 321), no dicionário do Folclore Brasileiro, um conceito de Folia: "No Brasil a folia é bando precatório que pede esmolas para a Festa do Espírito Santo (folia do Espírito Santo) ou para a Festa de Santos reis Magos (folia de Reis)". O dicionário, no entanto, não fala de '*Stüpas*', provavelmente por ser uma

prática muito restrita, e novamente, devo dizer, por ser da cultura pomerana, não pertencer nem a cultura hegemônica brasileira, nem à história contada pelos alemães e seus rituais. Esquecida em meio à Serra dos Tapes, reinventou-se, provavelmente hibridizada. Constituiu-se, portanto, em algo novo e diferente, até mesmo das outras práticas próximas existente entre pomeranos do Espírito Santo.

É um rito, uma procissão profana: dança, música, canto e bebida, algazarra. Brandão (1983, p. 24) ainda falando em Folia de Reis, aponta características próximas:

O ritual votivo da Folia de Reis é apenas um exemplo do que acontece com inúmeros outros. Sobreviventes em redutos de cultura camponesa, multiplica-se entre incontáveis equipes, grupos, confrarias de foliões. Unidades populares de trabalho religioso; equipes estáveis de especialistas camponeses que realizam uma fração do trabalho popular de fazer com que circule *na* comunidade e *entre* comunidades rurais (depois urbanas, quando o lavrador começa a migrar para a beira das cidades) o saber coletivo das crenças de fé, ritos de piedade e regras de vida.

Os elementos, fé, ritos e regras de vida estão presentes no ‘*Stüpas*’. Trata-se uma espécie de auto comunitário-profano, ou seja, dentro da comunidade, fora do templo! Um lugar onde o sagrado está presente, mas não impera. Isso é muito próximo do que um morador local (Sr. Breno Scherdin) me disse, quando buscava mais informações sobre o folguedo: “Eu muito fiz ‘*Stüpa*’ tempos atrás e, no meu entendimento, ‘*Stüpa*’ é assim... uma fuzarca, uma brincadeira, na noite de Páscoa,



Figura 11: Foto de um grupo de “*Stüpas*”, visitando uma casa local, na década de 1980.

que a gente ia de casa em casa, com instrumentos, tocava umas músicas, ganhavam um dinheiro, bebia bastante e, no outro dia, a gente gastava tudo o que

tinha ganhado. Era uma coisa feita por qualquer um, se reunia e saía.” O que se evidencia, então, é uma festa profana. Tem cruzamentos de religiosidade, porém é profana, com muita algazarra, um pouco esculhambada, um folguedo.

Na busca das origens do ‘*Stüpa*’³⁰, encontramos várias versões orais. Nas fontes históricas escritas, temos duas citações do fato com uma mesma fonte. As fontes documentais locais recolhemos através de várias imagens fotográficas, contudo, na literatura histórica da cultura pomerana, este processo é pouco registrado.

A falta de registro por parte de pesquisas anteriores pode dar-se pela não valorização deste evento, como parte da cultura. Isso ocorre, haja visto, os grandes limites de entendimento e valorização da cultura popular, pela academia. No único material acadêmico de referência, impresso até o presente, na região sul do RS (SALAMONI,1995), não há nenhuma alusão à presença do ‘*Stüpa*’, na cultura pomerana do Sul do Rio Grande do Sul. Essa falta é muito criticada pelos moradores locais.

As referências impressas a ‘*Stüpa*’ são de Roelke (1996: 60-61), que, ao tratar das festas pomeranas, no estado brasileiro de Espírito Santo, refere:

Já bem antes do início da primavera, os pais cortavam galhos de bétula para as suas crianças. [...]. Estes galhos eram colocados dentro de um recipiente com água e guardados na sala da casa. [...] Os galhos brotando não só anunciavam a páscoa. Eles também eram usados no domingo de Páscoa bem cedo, para o que se chama de “*stiepien*”, algo como *cutucar alguém*. As crianças iam até o quarto dos pais e dos avós e os acordavam, cutucando-os com os galhos e cantando.³¹

Este relato se diferencia muito da prática encontrada no Sul do Rio Grande do Sul, pois o ‘*Stüpa*’, aqui, configura-se por ser um grupo de cantoria e dança, que

³⁰ Alunos da Nova Gonçalves produziram textos e desenhos sobre o processo do ‘*Stüpa*’. Essas representações serão apresentadas ao final deste tópico.

³¹ Roelke (1961, p. 61-62) descreve a letra de um verso cantado no *Stüpa* no Espírito Santo: ‘*Stübb, stübb, Osterei, gib mi’n Klein gell Ei. Eier her, Eier her, wenn’t ouk man’n stuck Kouchen wär.*’⁵³” A fonte citada pelo autor é do ano de 1935, impresso europeu da cidade de Settin. O significado literal do texto, em português: “*Cutuca, cutuca, ovo de páscoa, dê-me um pequeno ovo amarelo. Mesmo se só fosse um pedaço de bolo.*”

visita, sem avisar, as casas da vizinhança e, de longe, acorda a família, ao som da gaita, da cantoria e dos galhos que são esfregados nas janelas das casas.

Em outra passagem, o mesmo Roelke (1996, p. 61) refere-se a outras formas de o ‘*Stüpa*’ acontecer. Mesmo neste outro trecho observa-se tratar-se de algo muito diferente do fenômeno pesquisado e vivenciado pelo autor desta tese. Roelke afirma: “Em algumas regiões o “*Osterstiepien*,” o “cutucar da páscoa,” também era executado pelos jovens, que no domingo de páscoa bem cedo, invadiam, munidos de galhos de bétula, as casas onde moravam moças bonitas.”

É interessante destacar, então, que há uma diversidade de formas de ser do ‘*Stüpas*’, que, no caso desta pesquisa, configura-se como um folguedo popular, um processo festivo de anúncio da chegada da páscoa. Vários entrevistados se referiam ao ‘*Stüpa*’ como [...] tradição da Páscoa. ‘*Stüpa*’ é cantado e gritado, não pede nada, o dono da casa dá o que quer. Quando não tem ‘*Stüpa*’, parece tão triste a páscoa. O ‘*Stüpa*’ representa mais Páscoa para mim.” (ENTREVISTADA D³²). Nesse mesmo sentido, há outra manifestação: “Se na páscoa não vem “*Stüpa*”, parece não ser páscoa” (ENTREVISTADA C).

Dessa maneira, fica explícito o sentido do ‘*Stüpa*’: um momento de alegria, de anúncio festivo. A festa. Fiorella Giacalone (1998), referindo-se à festa, recorre a Gallini (1980, 417) para afirmar ser a festa um espaço de partilhamento de bens simbólicos:

A festa é um instituto no qual se trocam e se compartilham bens simbólicos de diversas origens e natureza e no qual são solenizados momentos específicos da vida individual e coletiva. Nela, o fato comunicativo se realiza ao máximo concedendo um amplo espaço às expressões de um imaginário, que freqüentemente se canaliza nas formas do lúdico e do espetacular, e que por sua vez encontra espaço entre os termos de um “espaço” e de um “tempo” ideologizados como sagrados.

³² No caso dessas entrevistas não foi registrado o nome dos entrevistados nas suas falas. Para esse levantamento utilizei-me de percorrer novamente o caminho realizado no dia do *Stüpa*, visitando as casas nas quais comparecemos na noite da véspera de páscoa. Defini um universo de 5 famílias para entrevistar, contudo no dia das entrevistas somente duas famílias encontravam em suas casas e se dispuseram a relatar suas experiências: uma pomerana evangélica e outra afrodescendente e católica. Realizada em 03/06/2006. Por isso utilizo a palavra Entrevistado (A, B, C, D, E).

No ‘*Stüpa*’ há todos esses elementos, em especial a lógica da festa (profana) como algo sagrado. Nesse sentido, é possível compreender a festa como um tempo festivo, em contraposição a um tempo comum. Ambos são partes da vida cotidiana e vivem uma relação de complementariedade. No espaço-tempo festivo, há a potência de reencontrar-se e recuperar o equilíbrio, entre a norma e o desejo, entre o instituído e a transgressão: um tempo de precariedade instituinte.

Do ponto de vista histórico, o ‘*Stüpa*’ traz consigo aspectos profanos e religiosos, imbricados, uns aos outros, de tal maneira hibridizado, que muitos se referem a ele como um fato religioso e outros negam totalmente esta possibilidade. Estes afirmam que o ‘*Stüpa*’ é algo onde a festa é permitida, o que imediatamente o aproxima do profano. Mesmo assim permanece o dado de que se trata de um fato social com motivações calcadas na Páscoa. O sentido com que é considerado nesta pesquisa, segue perspectiva de folguedo popular. Durante uma entrevista com um Pastor-livre³³, o mesmo relatou que participou muito de ‘*Stüpa*’. Segundo ele o evento é feito de muitas maneiras. “[...] alguns ‘*Stüpas*’ pegam um ramo, colocam no chão, na poeira e depois esfregam nas janelas. Assim é. Eu me lembro quando eu era rapaz, passava nas janelas, dizendo ‘*Stüpp, stüpp*’. E tinha gaita, acordeom.”

Os indícios de profaneidade popular evidenciam-se com a presença da gaita, de música e de dança, como uma forma de anunciar a Páscoa do mundo popular, não atrelada às instâncias religiosas tradicionais.

A cultura pomerana é muito identificada com processos de práticas rituais mágicas, produto de sua história e tradição, não vinculada aos processos religiosos. Nesse sentido, é preciso considerar estes elementos, na análise do processo festivo do ‘*Stüpers*’. Além disso, é importante ter em mente que há influências múltiplas, nos espaços comunitários em questão, e que a igreja evangélica local surgiu da reforma protestante.

Tais formas de sincretismo entre velhos e novos cultos não são nem simples, nem isentas de contrastes e de rupturas, sobretudo pela atitude hegemônica e eurocêntrica das instituições católicas, mas isto não impediu que surgissem rituais, frutos da aculturação em diversos níveis: formal, religioso, alimentar. (BASTIDE, 1990: 1980).

³³ Pastor Wili Fenske, Colônia Cerrito, Arroio do Padre em 2006.

A festa tem seus sinais, sua forma e um espaço ritualizado, que orienta e define lugares e papéis para os brincantes. Nessa perspectiva, todo o processo do 'Stüpa' precisa ser considerado, pois a festa não acontece somente no ato de apresentar-se em uma casa, mas, sim, em diferentes espaços-tempos: *o espaço do percurso, o espaço da ação, o espaço alimentar*. Esses espaços-tempos são lugares de ritualidade festiva.

Nesse sentido, é preciso considerar o papel das brincadeiras na cultura, pois as mesmas representam um espaço de socialização, de unificação das pessoas, famílias, onde a 'solidariedade se faz presente'. Trata-se de uma forma de diálogo, proposta pelas manifestações populares, entre aqueles e aquelas que dela participam, seja como atuantes ou como público. É uma maneira de, como sujeito, comunicar um jeito de ser só seu, que, a partir dessa sua postura, pode vir a englobar um número significativo de pessoas ao seu redor. A brincadeira, por si só, é uma profunda forma de diálogo entre corpos lúdicos. Johan Huizinga (1990 p. 178), apontando a importância do lúdico, nas relações, diz:

Talvez não haja uma descrição mais lúcida das relações entre o ritual, a dança, a música e o jogo do que as leis de Platão. Os deuses, diz ele, cheios de piedade pela raça humana, condenada ao sofrimento, ordenaram que se realizasse as festas de ação de graças como descanso para suas preocupações, e deram-lhes Apolo, as Musas e Dioniso como companheiros dessas festas, a fim de que essa divina comunidade festiva restabelecesse a ordem das coisas entre os homens.

O que Huizinga traz, para o estudo, é que a brincadeira representa um 'encontro festivo' entre os homens, mulheres, crianças, jovens, adultos, idosos de uma comunidade. Através das brincadeiras, o ser humano interpreta e representa o que vive, utilizando elementos artísticos para sua comunicação. Constitui-se, então, um espaço de trocas entre brincantes, platéia e grupo social, prenhe de significados culturais. Potencializar as trocas culturais é dar significado à vida presente e futura. Significar o futuro, a partir do passado requer a interrelação de gerações, para que os membros do grupo se apropriem do passado, não só de dados históricos, mas

que sejam capazes de mergulhar na história social, fundante de sua cultura, incorporando, assim, os valores culturais que lhes são próprios.

Os diversos modos de se fazer o '*Stüpa*' expressam diferentes maneira de brincar, na cultura pomerana, e seus entrecruzamentos com os outros grupos culturais locais. Como premissa da interrelação de culturas e gerações, mudanças nas regras do jogo, nas formas de ser da brincadeira, demonstram a mobilidade inerente do processo cultural.

O processo do '*Stüpa*' acontece no entorno, nos cantos, nas frestas das casas: É uma brincadeira vista, mas, muitas vezes, não percebida. Um espaço de manutenção e expansão da próprio modo de ser pomerano. Uma festa brincante, um espaço de "ser eu mesma(o)", um espaço de fantasiar o futuro, um espaço de apresentação do novo que movimenta o velho. O festejar, o celebrar e o romper colocam em cena os conflitos comunitários de forma não violenta, obrigando os diferentes a um diálogo, quando do espetáculo da festa. Isso não quer dizer que o conflito termine, mas, sim, que os 'diferentes' se propõem a um pacto de sociabilidade temporário. Assim, as pessoas passam a dar razão às questões maiores que as diferenças existentes no cotidiano. No entendimento de Divignaud (1983, p. 69), a festa é um jogo de aparências, permitido e desejado, pois ela atinge "[...] aquilo que constitui a finalidade última das comunidades, isto é, um mundo reconciliado, uma entidade fraternal." Nesse sentido, vemos o '*Stüpa*' como uma festa brincante, um espaço permitido de transgressão.

No processo do '*Stüpa*', o sentimento de pertença vai sendo constituído, a partir do processo coletivo da brincadeira, tanto no espaço da preparação, no caminho até as casas, quanto na apresentação e na alimentação servida. No caminho, a escuridão, o desconhecido, o inesperado são fatores que impulsionam o grupo a estar junto e a auto-afirmar-se como grupo. Na apresentação, há o desejo de fazer bem feito, de ter uma boa performance e, na alimentação, a retribuição da visita. Esses espaços-tempos são dimensões do processo festivo, que potencializam a interação grupal e, conseqüentemente, produzem um sentimento de pertença muito forma e que permanece vivo na comunidade muito tempo após o ato em si do "*Stüpa*". Ocorre que estar junto, neste ritual, significa que você faz parte de um nós, para além das diferenças econômicas, religiosas e políticas.

O uso de roupas de outro sexo, a fantasia em si, apresenta sinais da excepcionalidade, da transgressão de papéis, sem, contudo, alterar papéis sociais

que organizam a tradição da vida cotidiana. O uso da fantasia remete muito mais ao processo do “faz-de-conta”, ao jogo de ser “outro”, mas um outro dentro da própria cultura, com suas regras e modos de ser pouco modificados no que tange ao processo de relação de gênero. Isso se evidencia pelo fato de que até hoje, a tradição não autoriza a presença da mulher como brincante. É o que esclarece um dos entrevistados: “É difícil mulher ir, por causa da bebida, essas coisas, e a mulher... Homem é sempre diferente. Mulher cansa mais que os homem” (ENTREVISTADO B)

2.2.6 O papel da mulher no *Stüpa*

Ao determinar papéis específicos, o processo da festa, no caso, o “*Stüpa*”, define a especialização de papéis, que são formatados a partir de uma divisão de sexo. Um indicativo disso são as inúmeras referências, coletadas na Pesquisa de Campo, sobre o papel da mulher no “*Stüpa*”. Observei que, claramente a mulher cumpre um papel de suporte para a festa, de atendimento aos convivas, enquanto os homens têm a atribuição de recepção e de participação no folguedo. Questionados sobre as razões dessa divisão, de papéis, os argumentos fixaram-se na tradição da mulher na família, que é servir, organizar e atuar no mundo privado, ficando ao homem o papel de enfrentar o desconhecido e de proteger/guardar a residência, como explicita a fala de um dos entrevistados: “Ela vai dormir, esperar o “*Stüpa*” em casa. Maioria sempre tem homem em casa, porque a mulher não fica sozinha em casa hoje em dia. Tem que levantar quando vem o “*Stüpa*”. Assim, a mulher não vai atender. Aí os homens, o marido, levantam e vão receber.” (ENTREVISTADO B)

A cultura é feita de elementos dialéticos, transformativos, e, por vezes, há grupos que rompem a tradição e acabam por mudar certas formas rituais. Entre as que mais causam estranheza comunitária estão aquelas que permitem a presença de mulheres, no folguedo, que estabelecem essa saída antes da meia-noite. Dessa maneira, podemos perceber que a dinâmica do “*Stüpa*” vai se alterando, a partir da alteração da vida cotidiana, pois é visível, contemporaneamente, uma maior densidade de participação da mulher pomerana na vida pública.

Na coleta dos dados, vários foram os entrevistados que afirmaram que “mulher não sai no “*Stüpa*”; contudo, logo após, deram-se conta de que “ultimamente tem aparecido alguns grupos de jovens, que tem mulher junto”. Nestes casos, complementam, justificando “[...] é que nesses pode, porque é mais de caráter religioso”. Ou seja, a permissão é dada porque o grupo utiliza-se de um ritual avalizado pela comunidade: uma cantoria de hinos. É o que refere a fala de um dos entrevistados: “A mulher não ia junto. Nunca vi. Ia gente nova, velha, tudo junto. A mulher não saía. Acho porque era de noite, achava assim muito... a roupa... não sei. [...] “Agora com juventude estão indo. De festa era diferente, e agora tem os grupo de juventude que tocam hinos, esses podem. É bem diferente. Mas existem aqueles outros também, porque podia dar complicação... de noite.” (ENTREVISTADO A)

Os grupos que saem com a presença de mulher fazem uma festa com pouca dança, bebida e brincadeira. Isto retira boa parte do caráter de excepcionalidade, de paradoxalidade, de *des-ordem*, de *con-fusão* permitindo, assim, a presença da mulher, pois se trata de um espaço onde o *transe* próprio da festa não se manifesta em maior grau. O *extra-temporal* e o *extra-lógico*, a lógica do excesso, do dispêndio, da exacerbação e da dilapidação fazem-se circunscritos nos marcos comportamentais, próprios da tradição religiosa de cunho estóico. Como diz Saffioti (2005, p. 37) “A tradição opera como princípio teórico, constitutivo de uma das formas de dominação”.

Com isto, não estou afirmando que a participação da mulher pomerana, na vida pública, esteja num patamar igualitário a dos homens; contudo, sua presença nesses espaços tem sido crescente, dando indícios de alterações de sua condição. Pessis e Martín (2005, p. 18) esclarecem

1. Hoje, a condição da mulher na sociedade escapa aos parâmetros preconceituosos atávicos, apenas quando existem certas condições socioeconômicas que lhe são favoráveis. Claras são as evidências de que a transformação sócio-cultural acontecida no Ocidente modificou os valores, as normas e as ideologias da sociedade tradicional. O processo parece também irreversível no contexto de uma sociedade global. 2. A integração massiva das mulheres na educação global e especializada mudou a situação de acesso a instâncias de controle da informação e ao poder econômico. Não se trata ainda de um fenômeno dominante no planeta, embora se caracterize já como uma linha crescente da evolução social.

Concluindo esse momento, posso dizer que a festa se instaura pela presença do lúdico, da exaltação das emoções e dos sentidos, pela idéia de plenitude agonística, em um só momento, que é fugaz e que não tem objetivos outros que não o da brincadeira. Nesse sentido, é possível compreendê-la como transgressora, porque a normatização dada pelas instituições não é algo a que se deva obediência no ato de festejar.

A mulher sempre teve participação limitada, nos folguedos populares. O espaço destinado a ela sempre foi o do lar, o cuidado com os filhos e os afazeres domésticos por tradição. O homem sempre assumiu papéis decisivos, como se esse fosse seu papel fixo e permanente. No caso da tradição do “*Stüpa*”, isso se repete e se torna um fato de extrema importância para ser analisado.

A mulher pomerana fica enclausurada aos cativeiros da vida cotidiana. Atua indiretamente, como coadjuvante de um processo de êxtase, onde não lhe é facultado o direito de participação, naquilo que o folguedo tem de público. É possível identificar traços de um “matriacado pomerano”, realizado de uma forma *sublimada*. O espaço no qual a mulher expressa seu ponto de vista é o espaço do privado, no espaço doméstico das relações familiares, mas, na vida pública, é o homem que apresenta uma postura, que antes foi definida pela mulher no espaço doméstico.

Em falas elencadas anteriormente, fica clara a relação de gênero estabelecida, com diferença entre homens e mulheres. A mulher está associada à fragilidade, deve ficar afastada da bebida, enquanto que o homem está associado ao rigor, à permissividade. Analisando nessa ótica, é possível perceber que essas diferenças sempre estiveram presentes, mas o que nos cabe, aqui, é problematizar essas questões, para entender determinadas práticas sociais que distinguem os sujeitos. Nesse sentido, muitos estudos de gênero e sexualidade avançam, cada vez mais, como Louro (1995, p. 45) afirma:

Relacionadas, a princípio, às distinções biológicas, a diferença entre os gêneros serviu para explicar e justificar as mais variadas distinções entre mulheres e homens. Teorias foram construídas e utilizadas para 'provar' distinções físicas, psíquicas, comportamentais; para indicar diferentes habilidades sociais, as possibilidades e os destinos “próprios” de cada gênero.

No exemplo do “*Stüpa*” vivenciado, nas casas em que o grupo foi recebido, o homem aparece como o primeiro a abrir a porta e recepcionar os participantes. A mulher fica como observadora, em segundo plano, comumente nas janelas e portas, sem sair para o pátio. Fica “enclausurada” com os filhos, assistindo, sem participação. Já que a mulher pomerana cumpre um papel oculto publicamente, quem lhe dá a voz é o homem. O fato de que sua postura se tornar pública a partir do mundo masculino, esse faz com que seu papel não alcance legitimação.

Isso demonstra o poder socialmente construído, para marcar diferenças, principalmente no mundo pomerano, no qual o matriacado é exercido, de uma forma *sublimada*, no espaço de relações familiares. Nesse espaço, a mulher coloca seu ponto de vista, mas, na vida pública, o homem³⁴ é que apresenta uma postura, que, antes, foi definida pela mulher no espaço doméstico.

Homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas (e, usualmente, diversas). Os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder. (LOURO, 2005, p. 41)

Como foi visto, a mulher tem um papel importante, mas delimitado na sociedade. Só ganha legitimidade, quando é expressado pelo mundo masculino, justamente pela relação de poder estabelecida entre os dois gêneros. Nessa condição não nos cabe reivindicar “[...] que sujeitos diferentes sejam considerados não como idênticos, mas como equivalentes.” (LOURO, 2005, p. 46)

O processo de produzir a fantasia, organizar os pormenores da festa, servir aos festivos é uma forma de garantir a existência/permanência do “*Stüpa*”, como uma manifestação cultural. O fato de não participar da brincadeira/dança, contudo,

³⁴ Nesse sentido, é preciso considerar outros exemplos do mundo pomerano, como o de uma localidade no município de Canguçu – RS. Lá existe um salão de baile que é propriedade de uma mulher, mas mantém, como denominação, o nome do marido, embora ele já tenha falecido. Também há outro caso idêntico, na mesma região. Demonstra-se, assim, que o “status” do marido é presente publicamente, mesmo nos casos de sua ausência. Encontrei, entre outros, dois exemplos clássicos dessa situação no espaço pesquisado.

expressa uma forma preconceituosa, porém não percebida, do papel da mulher, na vida cotidiana.

Os sentidos do “*Stüpa*”, no contexto das práticas culturais pomeranas, são variados, chegando-se a encontrar pessoas capazes de defender um “*Stüpa*” não festivo. Penso, contudo, que é de fundamental importância o caráter expansivo que a festa potencializa, justamente porque ela é um espaço permissivo da novidade, do encantamento, da alucinação. Além disso, por vezes (re)apresenta uma realidade transfigurada e exacerbada, com um caráter de realismo cômico. Essa realidade, mesmo reafirmando as práticas culturais e as formas de preconceitos instituídas, ri de suas próprias idiossincrasias.

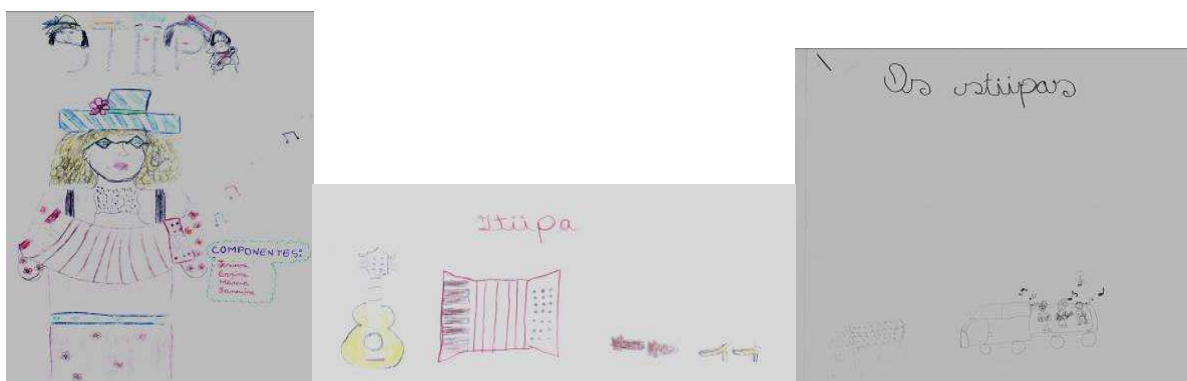


Figura 12: desenhos dos alunos da turma da Profa. Patricia Griep Kern, Nova Gonçalves.

Posto isso, cabe permanecer em um movimento de interpretação profunda, sobre as formas de ser pomerana e local, e apostar na capacidade de criação e inovação que o ‘*Stüpa*’ porta, na sua forma festiva. Paraphrasing Tedesco (2004), repensar o passado implica ter um olhar mais sensível, perceber outros espaços, outras vozes e outros caminhos. Isso é importante, como possibilidade de construir a própria história e de legitimar ou não referenciais culturais – muitos desses não tão lineares como aparentam ser; Esses referenciais se constroem como potencial e estratégia de sobrevivência pessoal, social e política, nas relações de gênero, no mundo rural pomerano. Sensíveis ao fato de que o modo de descrição dá suporte à interpretação, outras interpretações são possíveis e novos sentidos podem ser dados sobre o “*Stüpa*”, no processo de manifestação da cultura popular pomerana.

Sendo parte do conjunto de práticas culturais pomeranas, o processo do “*Stüpa*” transformou-se no contato com as culturas locais, em especial a alemã e portuguesa. É também, produto do processo de colonização, que, em diferentes

tempos, sofreu a intervenção do Estado, da Igreja e de outras culturas imigrantes. Assim, no processo de interação, os sujeitos participantes do folguedo construíram uma forma de ser muito particular. Na atualidade, os processos desse folguedo estão também presentes no mundo urbano, muito motivados pelo incentivo religioso de pastores, com grupos de juventude, na intenção de preservar essa cultura no espaço religioso.

2.2.7 A Participação em um Festival de folclore Alemão

Por estar envolvido com as questões da cultura local, fui convidado, pelos organizadores, para ser jurado do III Festival Estudantil da Cultura Alemã, no ano de 2006 – “FESTCAL”. Esse Festival caracteriza-se por ser um espaço de apresentações teatrais, de declamação de poesias, de canto coletivo, canto individual, de artes culinárias, grupos de danças, artesanato, instrumental, danças de salão, causos, escolha do casal Fritz e Frida. Os alunos das escolas municipais, estaduais e particular, do município de Canguçu, são os participantes.

Na condição de Jurado, condição essa extremamente incômoda para meus princípios, estive, todo o tempo do trabalho, observando o que se passava, como apresentavam suas esquetes ou canções. Por diversas vezes, comentava com colegas jurados, que estavam próximos, que não compreendia a cultura pomerana como alemã, e que havia muita mistura, naquilo que estava sendo apresentado. Em muitos momentos poesias ou cantigas e, até mesmo, piadas eram declamadas, contadas/cantadas em pomerano, e em outros em alemão.

No corpo de jurados, uma maioria de pessoas do mundo urbano representava a cultura do *‘Hochdeutsch’*. Naquele momento, não compreendia suas avaliações. Meu movimento avaliativo buscava encontrar o sujeito capaz de representar a vida cotidiana. Não era o caso de alguns avaliadores, que buscavam a performance lingüística. Estranhava muito aquele processo e saí do evento intrigado: por que o aluno/a que declamou/cantou em pomerano não teve avaliação positiva? Naquele momento, eu mesmo, ainda não tinha clara a diferença entre ser pomerano e ser alemão. Talvez até o momento não a tenha, em sua totalidade, mas reconheço e identifico essa diferença. Hoje, refletindo sobre o fato, percebo que se tratava de um

festival da cultura alemã! Não era uma ação cultural pomerana. A diferença apresentava-se com inferioridade.

Nesse III festival, alunos da escola Carlos Soares da Silveira e da Santo Ângelo estiveram presentes e participaram de diferentes formas³⁵.

Esse festival fez com quem muitas pessoas que não me conheciam pessoalmente tivessem contato comigo e, por saberem que estava envolvido com a pesquisa da cultura pomerana, declararam interesse em ajudar e/ou emprestar materiais.

A presença de Dona Elfrida era esperada nesse evento, pois a mesma iria ser homenageada. Ela havia sido entrevistada por pessoas da organização do Festival, que desejavam lhe fazer uma homenagem. Foi apresentado um pequeno documentário³⁶, relatando sua trajetória, num tom saudosista e heróico. A presença de autoridades municipais, auferia grande importância a essa homenagem, mesmo que, visivelmente, essas autoridades demonstravam certo desconhecimento em relação à pessoa homenageada.

Os discursos dos representantes oficiais, em toda sua manifestação, não apresentavam sequer conhecimento da realidade rural, o que dizer então da cultura pomerana. Os representantes legais do município, invariavelmente, eram representantes do mundo luso e urbano. Dei-me por conta da falta de participação política dos pomeranos. A falta de conhecimento não é só das autoridades, é também, dos pomeranos para com sua história. No caminho para casa, refletia sobre a não presença da cultura pomerana. Um mal-estar cultural que me inquietou!

Essa inquietação levou-me a olhar para a cultura local, ultrapassando o limite da cultura pomerana. Um olhar pelos entre-lugares da cultura. Compreendi, nessas andanças, que a cultura local deveria ser meu foco, pois, embora a questão pomerana mais me interessasse, esse grupo não vivia isolado dos demais, influenciava e era influenciado, no jogo das interações culturais.

³⁵ Alunos da Carlos Soares da Silveira apresentaram canto individual: Mônica Gherke apresentou "Muta Buss"; Wellington Gherke apresentou "Fota Kruiha"; Juliana Reichow "Das is Allas Slêcht". No canto coletivo, apresentaram novamente "Muta Buss", "Düch Wee" e "Alle Meine Entchen". Os alunos da Escola Santo Angelo apresentaram canto individual: Késia Taine Lemke "Du Bist meine liebe"; Jamerson B. Raatz "Marichen". No canto coletivo, apresentaram "Das zit reslirr ut" e "Watt da Moca". Folder de apresentações.

³⁶ Dona Elfrida morreu e não teve acesso à filmagem realizada para o documentário. Os sujeitos que a entrevistaram não tiveram a capacidade de deixar com ela uma cópia do material. Essa denúncia ela fez várias vezes, quando eu a entrevistava, e solicitou a mim que entrasse em contato com as pessoas responsáveis, para que lhe devolvessem inclusive alguns documentos. Não lhe devolveram e, pela informação que tive perderam inclusive a gravação original.

2.3 OS PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa qualitativa tende a buscar, nos fatos acontecidos, os dados para sua análise. Nesse sentido, na maioria das vezes, o investigador transforma-se em instrumento principal, pois é a partir dele que serão realizadas as seleções do material a ser analisado (amostragem qualificada). Também é a partir de suas prenoções sobre a teoria e os fatos que a análise será produzida. Portanto, a interpretação é subsidiária à consciência do investigador.

Para que a investigação ganhe corpo e confiabilidade, há necessidade da presença do pesquisador, no espaço mesmo da pesquisa. Por isso, freqüentar o lócus investigado é parte da metodologia, já que a apreensão do contexto é fundamental, para a produção de uma interpretação confiável. A maioria dos fatos pesquisados trata de situações já vividas. O contexto e o modo de interpretação do fato, pelos pesquisados, é parte da própria pesquisa e o pesquisador qualitativo não pode desprezar os mesmos, sob pena de não alcançar o âmago da investigação.

A interpretação dos dados, na pesquisa qualitativa, conforme esclarecem Bogdan e Biklen (1999), em sua obra *Investigação Qualitativa em Educação*, parte sempre de uma construção lógica, a respeito dos acontecimentos, ou seja, uma leitura da realidade investigada. Nesse sentido, não há como divorciar a pesquisa da análise, há, sim, de se embeber da realidade, para produzir um entendimento plausível sobre determinado fato/situação. A isso denominamos “a busca do significado”. Embora pareça uma ação de fácil processamento, não o é, pois, compreender as relações que produziram determinada situação é algo que requer profundidade e rigor no levantamento e seleção dos dados e muita perspicácia na análise.

Assim, fazer pesquisa qualitativa torna-se, também, um ato minucioso de descrição. Examinar os fatos/idéias/situações não é um ato trivial. Requer capacidade de raciocínio, lucidez na seleção das pistas, clareza histórica, pois, na maioria das vezes, fatos/idéias/situações são decorrências de longo prazo, que surgem/despertam de um estágio de latência.

As premissas da Pesquisa Qualitativa indicam o envolvimento do pesquisador com a realidade estudada; nesse sentido, pesquisar é participar. Tendo acompanhado a literatura da área, especialmente a de Carlos Rodrigues

Brandão(1985), nossa proposta de pesquisa tem suas raízes nas perspectivas apontadas pela educação popular e seus processos de pesquisa. Pertence, portanto, a uma proposta de Participação Pesquisante, como definiu Brandão, quando do diálogo sobre minha proposta, no Seminário da Linha IV³⁷. É preciso também considerar os ensinamentos de Orlando Fals Borda (1978), sobre o papel e o significado da ciência, na participação popular, bem como analisar as conseqüências políticas que essa prática de pesquisa potencializa. É a partir da Educação popular que produzimos nossa trajetória pessoal e acadêmica, e dela fazemos base, para os processos de pesquisa nos quais nos envolvemos.

Investigar a cultura local, seus problemas vividos, sobre como forjaram os entre-lugares (BHABHA, 1998) visa a ampliar a consciência dos modos locais de resistência cultural. Os entre-lugares são compreendidos por Bhabha (1998), como aquilo que está entre as coisas, entre as relações, entre os movimentos.

Entre-lugar como movimento de encontro-passagem, como margem, como encontro. Uma condição de entre-lugar indica que entre um nem isto e nem aquilo, há um conjunto de condicionantes que produzem um modo de ser da cultura local. Ou seja, trata-se de percorrer os entre-lugares para perceber a tessitura das margens. Isso significa um trabalho que busca compreender como a cultura se fez e qual sua forma de se tornar presente no cotidiano, ou seja, de como a cultura local estabelece sua pedagogia, como cria seu mundo, no encontro das cultura:

E como realizar essa tarefa? Mergulhando na realidade local e trazendo a tona às contradições básicas do processo existencial da cultura local, provocando os sujeitos envolvidos a uma ação de transformação, na busca de uma identidade consciente, de sabedoria histórica e de perspectiva de futuro. O sentido é expresso por Brandão (1985, p. 25)

³⁷ Seminário promovido pela Linha IV do PPGE, em 2007.

O que nos interessa é mergulhar na espessura do real, captar a lógica dinâmica e contraditória do discurso de cada ator social e de seu relacionamento com os outros atores, visando o despertar nos dominados o desejo da mudança e a elaborar, com eles, os meios de sua realização.

E apesar de toda a bibliografia e prática de pesquisa já vivida, ficam perguntas que, talvez, sejam feitas por todos os agentes da educação popular: “Como penetrar nesta “cultura do silêncio” e possibilitar o despertar de tudo que foi reprimido ou esquecido? Como questionar esta ‘consciência dominada’?” (BRANDÃO, 1985, p. 31)

Ao tratarmos do cotidiano, da cultura e dos processos de vida comum (TODOROV, 1996, p. 153-164), busco, efetivamente, dar voz e visibilidade aos conhecimentos da experiência, à sabedoria popular, às formas de guarda e cultivo, produzidas pelas comunidades, nas suas relações com o instituído e o não instituído. Isso significa tentar saber, ou seja, como forjaram seu modo de ser na relação conflitiva, entre os ditames institucionais e seus próprios modos de ser.

A cultura é produto da ação humana. As relações sociais produzem a realidade³⁸. Uma realidade que tem presente, passado e futuro. Compreender o movimento humano, no tempo histórico, é compreender que o mesmo ‘está em movimento’, que se transforma a partir da ação. Hannah Arendt (1989, p.10-17) define ação humana como “[...] única atividade que se exerce diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria”, isso porque “[...] a ação, na medida em que se empenha em fundar e preservar corpos políticos, cria a condição para a lembrança, ou seja, para a história.” Já que todos os seres humanos agem, todos somos produtores de cultura. Se somos produtores, inovamos e inventamos novas formas de nos relacionarmos com o mundo que nos cerca. Criamos, contudo, a partir do que já está posto, portanto, nosso mundo presente é também passado, na medida em que este nos condiciona.

³⁸ “A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo que ele mesmo é fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiando e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas.” FREIRE, 1999, p. 51)

A ação produz o novo e, nesse sentido, a reinvenção da vida cotidiana é uma constante. Esse novo surge hibridizado, pois, como nos revela Arendt (1989, p. 180-181)

O novo sempre acontece à revelia da esmagadora força das leis estatísticas e de sua probabilidade e que, portanto, para fins práticos e cotidianos, o novo sempre se apresenta sob o disfarce do milagre. Porém somos todos sabedores de que o homem é capaz de realizar o infinitamente improvável. Este improvável é aquilo que chamamos de ação humana.

O Novo só é possível na ação. Possível no espaço da vida pública e no exercício político, na e sobre a própria cultura. Essa dimensão, embora não visível, num primeiro momento, não pode ser desconsiderada, pois, se percebemos mudança na cultura local, essa é produto de uma ação política. De onde ela parte e a que se propõe, ou melhor, qual sua pedagogia? Como é percebida pelos membros da cultura local? Quem são os agentes dessa mudança? Onde e o que ela enraíza e desenraíza?

Essas considerações são elementares, porque, de um modo geral, é possível dizer que, na contemporaneidade³⁹, a ação tem passado ao largo da vida social, da maioria da população. Ao invés de ação, temos uma sociedade que espera e exige de cada um dos seus membros um certo tipo de comportamento, impondo inúmeras e variadas regras. Todas essas regras são tendentes a “normalizar” os seus membros, a fazê-los “comportarem-se”, a abolir a ação ou reação inusitada, ou seja, o que existe é uma sociedade que, decisivamente, exclui a possibilidade de ação, em muitos de seus níveis, restando o conformismo como principal forma de relação humana.

Compreendendo a ação humana como produtora de cultura, as relações travadas expressam-se por meio de teias/redes de relações e significados, que são expressas no cotidiano da vida e presentificadas pela memória. Em que medida a

³⁹ “Há um desassossego no ar. Temos a sensação de estar na orla do tempo, entre um presente quase a terminar e um futuro que ainda não nasceu. O desassossego resulta de uma experiência paradoxal: a vivência de excessos de determinismo e de excessos de indeterminismo.” (SANTOS, 2000, p. 1)

memória do futuro está influenciada por perspectivas externas, não conscientes ao Mundo da Vida dos sujeitos da cultura pomerana?

Um olhar antropológico, na análise dos fatos da vida cotidiana, se faz necessário para compreender as “estruturas de significação” dos sujeitos. Dessa forma, ao realizar uma leitura do ponto de vista do mundo da vida e os processos formativos da memória, considerações sobre ‘*como entendemos os ‘entendimentos’ diferentes do nosso*’ possibilitam estabelecer os nexos causais e produtivos dos significados que procuramos compreender. (GEERTZ, 1997)

Esta análise implica em esforço metodológico de analisar os fenômenos sociais, a partir das “estruturas locais de saber” (GEERTZ, 1997, p.13). Para interpretar a cultura, é preciso observar os sujeitos culturais, através de uma “descrição densa”, sistemática e minuciosa da realidade. Essa atenção para a descrição minuciosa da realidade e para os detalhes caracteriza a proposta metodológica, na qual “a tarefa essencial da construção teórica não é codificar realidades abstratas, mas tornar possíveis descrições minuciosas, não generalizar através de casos, mas generalizar dentro deles” (GEERTZ, 1989, p.36). Na pesquisa do Mundo da vida e da memória, o que se deve perguntar é o “como se deu”, a fim de compreender as tramas e os labirintos dos significados em questão.

A análise que fazemos está imersa num conjunto de símbolos e significados, que só são percebidos a partir do conhecimento dos substratos da cultura. Nesse sentido, que buscamos, em Geertz (1989), suporte para a interpretação do mundo da vida.

Dessa maneira, o procedimento metodológico da pesquisa tem, na perspectiva antropológica um de seus suportes, pois considero necessário desvelar a multiplicidade das estruturas conceituais, contidas no Mundo da vida e da memória dos sujeitos pesquisados.

O espaço da vida cotidiana local, onde se movem diferentes modos de vida e formas de significação, está, sim, em pleno conflito político, onde existe um embate que dá vida e movimento as comunidades. Nestes casos, o pesquisador tem a tarefa de interpretar profundamente a lógica de ação dos sujeitos envolvidos, através de “diálogos” com as diferentes racionalidades, expressas pelos sujeitos e seus movimentos, suas memórias e seus simbolismos.

É tarefa deste tipo de pesquisa produzir “interpretações das diferenças”, como sistema integrado de racionalidade, analisando os sistemas simbólicos, formativos

do contexto produtor. Isso deve ser feito articuladamente com as teorias, capazes de serem auxiliares no processo de desvelamento das lógicas que produzem tais significados.

A prática do “estranhamento” oportuniza a compreensão do vivido. Nesse sentido, o pesquisador deve ter uma “[...] atitude permanente na busca de transformar o exótico em familiar para que se possa proceder verdadeiramente uma análise sociológica, ou seja, utilizar este instrumento como um modo de conduzir a reflexão para a dúvida” (DAMATTA, 1987, p.162). O procedimento metodológico do estranhamento possibilita o confronto dos diferentes sentidos, postos na memória dos fatos, através das diferentes versões dos acontecimentos. O exercício de estranhar o ‘familiar’ e o ‘exótico’ torna possível a interpretação das situações vividas e registradas na memória e nos símbolos, em especial, por possibilitar um confronto entre o que está concebido como *apriores* da própria cultura pesquisada, da cultura do pesquisador e o significado que os depoimentos traduzem.

2.3.1 Dos usos do conceito de memória para produzir essa pesquisa

O processo dessa pesquisa é atravessado por documentos de fontes primárias, narrativas e memórias. Todo o debate acadêmico sobre a memória proporciona a clareza de que há diferença entre imaginação e memória, tendo a imaginação como algo dirigido para o fantástico, para o irreal. Trata-se de algo que se relaciona à ficção, dos ú-tópicos.

Já a memória é algo dirigido para a realidade anterior, já que anterioridade constitui a maneira temporal, por excelência, das coisas recordadas, da recordação enquanto tal. A memória é do passado. Existe memória, quando transcorre o tempo. Percepção do tempo consiste em que haja a marca da anterioridade. A dificuldade que se percebe em delimitar as fronteiras entre memória e imaginação é a ausência, na memória, de referências das marcas primeiras, as quais se vinculam as recordações.

Cabe então a pergunta: Do que o sujeito recorda? Das afecções ou daquilo que produziu a afecção? Parece plausível que de algum modo, recorda algo de fatos/situações/lembranças, inscritas em si mesmo. Marcas físicas e sentimentais.

Dessa maneira, ao trabalhar com o tema memória, é preciso reconhecer que é possível criticar a memória, por sua escassa fiabilidade.

No processo da pesquisa em memória, a densidade, qualidade e quantidade dos dados são elementos que minimizam a situação de não fiabilidade, porque a memória é singular como capacidade, mas recordações são plurais e, quando essas recordações não compõem um contexto racionalizável e orgânico, é possível que a memória tenha sido intencionalmente modificada. Considero que, na pesquisa da história, via memória oral ou documental, existe o mesmo risco de fiabilidade – pois ambas podem ser manipuladas. Nesse sentido percebo a importância do uso de diferentes formas/modos de explicação para a compreensão da ação humana. Não há, portanto, modo privilegiado de explicação, e, sim, indícios de possibilidades de interpretação.

A memória é uma porta que remete o sujeito ao mundo da informação e do conhecimento. Ao nível do senso comum, memória significa: lembrança, recordação, reminiscência, faculdade de lembrar, reter impressões, idéias. Trata-se do que serve de lembrança. São escritos baseados nas experiências vividas. Escritos autobiográficos, rituais festivos, imagens de gerações passadas, os objetos do mundo material, etc.

Os diferentes ramos da ciência que estudaram o tema memória esclareceram de diferentes maneiras o conceito; contudo, manteve-se, como foco principal, a idéia de rememoração de fatos vividos. O seu papel. Portanto, é de resgatar o passado no presente. Em pesquisa, o uso da memória é feito como uma forma diálogo, onde os entrevistados relatam as experiências vividas. Neste sentido, o papel da memória é de grande importância, para reconstruirmos as histórias nas quais estamos pesquisando. Os acontecimentos lembrados, na sua reconstrução, terão pontos comuns entre os entrevistados. É desta maneira que o resgate desses pontos comuns se tornam elementos sugestivos de aprofundamento, dado o pensamento de Halbwachs (2004, p. 150):

Assim, não há memória coletiva que não se desenvolva num quadro espacial. Ora, o espaço é uma realidade que dura: nossas impressões se sucedem, uma à outra, nada permanece em nosso espírito, e não seria possível compreender que pudéssemos recuperar o passado, se ele não se conservasse, com efeito, no meio material que nos cerca. É sobre o espaço, sobre o nosso espaço – aquele que ocupamos, por onde sempre passamos, ao qual temos acesso, e que em todo o caso, nossa imaginação ou nosso pensamento é a cada momento capaz de reconstruir – que devemos voltar nossa atenção; é sobre ele que nosso pensamento deve se fixar, para que reapareça essa ou aquela categoria de lembranças.

Portanto, a memória, como uma construção social é dependente do relacionamento/posições/papéis sociais do sujeito com o mundo da vida. O autor mostra que memória é coletiva, e nessa memória o indivíduo tem uma posição individual dos fatos vividos, mas, ela se dá pela interação entre os membros da comunidade e as experiências vivenciadas entre eles.

Quando a memória é contextualizada no presente, é preciso considerar a situação atual. Isso decorre do fato de que o passado não é mais real, e sim uma lembrança, que não terá mais a vivacidade do tempo em que ocorreu. As histórias são reformuladas, enquadradas no presente, pois os momentos que foram vividos e o sentido emocional que o fato ocorreu não será o mesmo, quando o relato acontecer em outro contexto. Portanto, o processo de memória não está isento de reinvenções, esquecimentos e de novos sentidos, dados ao passado à luz do presente.

A memória pode se tornar uma maneira de rever as práticas. E é através das experiências passadas que são conservadas ou reformuladas as práticas, pois, como afirma Bérghson (1990), a lembrança é também uma reconstrução. Nesse sentido, a memória é instrumento de aflorar os modos de vida e os sentidos a eles atribuídos tornando o passado analisável.

O mundo da vida é rememorado pelos sujeitos, através da memória. Nesse sentido, a presença na lembrança, de fatos, situações e símbolos do passado faz com que eles sejam reconfigurados à luz do presente; portanto, a memória também silencia, recompõe o ontem, a partir dos signos da atualidade, e em alguns casos, com os olhos do futuro. Estes silêncios precisam ser levados em conta, porque dizem muito do processo do mundo da vida: dizem, em alguns casos, sobre a reinvenção ousada no presente; dizem sobre o esquecimento intencional de um

sujeito sobre determinados fatos. Os silêncios também ‘falam’ sobre um silenciamento executado pela ideologia, pelas relações de poder, que constituíram determinados fatos sociais e que, ao não serem ditos, estão subjacentes ao dito; portanto, presentes na memória que organiza a vida cotidiana. É nesse sentido que Orlandi (1990, p. 50) se pronuncia, ao refletir sobre silêncio e sentidos “*Há história no silêncio porque há sentido no silêncio.*” É a partir desta premissa sobre a “política do silêncio” que, para a autora, esta se divide em duas formas de significação: o silêncio constitutivo e o silêncio local:

[...] podemos, assim, distinguir três formas de silêncio : a) o silêncio fundador, b) o silêncio constitutivo; b) o silêncio local; sendo, esses dois últimos, parte do que chamamos política do silêncio, já que imprimem um recorte (entre o dito e o não-dito) no seu modo de significar, inscrevendo-se portanto no domínio do poder-dizer. O silêncio fundador não recorta: ele significa em si. E é ele, afinal que determina a política do silêncio: é porque significa em si que o “não-dizer” faz sentido e faz um sentido determinado. é o silêncio fundador, portanto, que sustenta o princípio de que a linguagem é política. (ORLANDI, 1989, p. 50-51)

Neste momento, a abordagem envolve um olhar macro sobre os processos do mundo da vida e da memória. Vale destacar, então, o ‘silêncio local’, que, no entendimento de Orlandi (1990, p. 49-50) se trata “[...] do tipo da censura e similares; esse silêncio é que é produzido ao se proibir alguns sentidos de circularem, por exemplo, numa forma de regime político, num grupo social determinado de uma forma de sociedade específica etc.” De toda sorte que, assim, é possível compreender que, no mundo pomerano, estes ‘regimes de verdade’ também se fazem presentes, definindo, regrado, e normatizando os sentidos dos fatos que podem e devem e os que não podem e não devem ser publicizados às novas gerações. Ou seja, o espaço em análise tem as suas formas de dizer e de esquecer determinados sentidos já dados à história vivida.

À memória é contraposto o esquecimento. Silenciar não implica em esquecer. Por tudo isso, a memória é uma forma de educar a narrativa identitária.

2.3.1.1 A perspectiva indiciária como instrumental metodológico

Ao considerar o problema de tese – ou seja, qual a pedagogia da cultura pomerana – tenho, por preferência, buscar os elementos negligenciados, ao longo das análises realizadas, nesse campo e nesse espaço. Retomo, então, os indícios de uma demarcação da diferença cultural, os indícios de referentes de exclusão e dos micro discursos excludentes internamente. Por isso, a perspectiva indiciária torna-se necessária, para examinar os pormenores mais negligenciáveis.

Utilizar indícios requer apresentá-los, ilustrá-los, com dados da realidade pesquisada. Essa ação será realizada, a partir de imagens, diálogos transcritos, escritos documentais. Trata-se de uma tentativa de dar ordem a uma realidade complexa, em movimento, que não se mostra na sua diferença e exclusão. No arranjo mundial das culturas, a pomerana é uma das mais fugidias.

De algum modo, penso que, seguindo pistas⁴⁰, tenho que me aproximar de uma seqüência narrativa, unindo passado e presente, em movimento, buscando em um e em outro a raiz dos processos vivenciados.

Tedesco (2004) considera que é preciso ir em busca dos eventos e das negligências da história, na tentativa de conectar passado-presente, através de vestígios. Nessa perspectiva, corro o risco de me advertirem por trabalhar com particularidades não generalizáveis. A discussão que fica em suspenso é a da idéia da experiência, como algo vivido ou sentido, num tempo passado. A resultante da experiência é o que vou coletar.

Partir dos indícios, em busca de sentidos, é direcionar a ação de pesquisa a caminhos de mudança na realidade analisada. Trata-se de uma premissa que antecipa os interesses finais, que busca argumentos, para sustentar uma cultura de mudança, que pode ser facilmente considerada como pragmatismo acadêmico-político. Caberia, então, para escapar dessa cilada, caminhar na busca de perceber um “ethos” que não vem depurado. Ele se apresenta, sim, envolvido pelos diferentes discursos ideológicos, presentes na realidade investigada. Tornar perceptível esse

⁴⁰ [...] Em todo caso, essas formas de saberes eram mais ricas do que qualquer codificação escrita; não eram aprendidas nos livros, mas a viva voz pelos gestos, pelos olhares; fundamentavam-se sobre sutilezas certamente não formalizáveis freqüentemente nem sequer traduzíveis em nível verbal, constituem em patrimônio, em parte unitário, em parte diversificado, de homens e mulheres pertencentes a todas as classes sociais. Um sutil parentesco as unia: todas nascidas da experiência, da concretude da experiência. [...]” (GUINZBURG, 1989, p.167).

ethos é uma forma de construir uma consciência da realidade? O caminho de chegar a esse “ethos”, no entendimento de Tedesco (2004), passa pela compreensão das reinvenções e das reinterpretações.

Esse caminho metodológico é o “das particularidades às totalidades”, dos indícios às generalizações! Ou seja, o desafio é buscar os imbricamentos das histórias particulares, na problemática coletiva. Partindo do particular, é possível alcançar a idéia de valores culturais dos tempos históricos. Fatos, objetos, mitos e rituais produzem significados simbólicos, que são base das representações coletivas dos grupos, de seus modos de percepção.

O movimento da memória coletiva pode ser induzido a esquecer fatos, eventos, processos, justamente na tentativa de produzir-se diferente, Essa tentativa de esquecer implica no sentido da história – que, no caso dos pomeranos, é duplo –, pela aceitação do imaginário alemão⁴¹ e pela submissão aos ditames globais. Ou seria isso opressão? Dupla opressão? Internamente, como cultura imigrante, poderia ser considerado exclusão?

É nesse sentido que percebo a suspeita de que a cultura pomerana se faz diferente. É acanhada, silencia frente a cultura alemã. Aceita e deseja a cultura dominante.

Tedesco (2004) considera que a memória fornece aos indivíduos o sentido da própria colocação no tempo, ou seja, dá a entender aos pomeranos seu lugar no mundo imigrante. É preciso, então, problematizar a própria memória pomerana, questionando suas bases originárias e as mutações sofridas a partir da cultura alemã dominante - um passado rememorado, que não é mais idêntico a si mesmo.

⁴¹ “[...] Tornar-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores destes mecanismos de manipulação da memória coletiva.” (LE GOFF, 2003, p. 422)

2.3.1.2 Das imagens como narrativas indiciárias

Vários estudos destacam o uso de imagens, na pesquisa qualitativa. Neste caso, destaco Loizoz, (2002, p. 137-155) e Bogdan e Biklein (1994), que consideram que, na pesquisa qualitativa

[...] os dados são em forma de palavras, imagens e não de números. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais. Há um interesse mais pelo processo do que quanto aos resultados ou produtos.

Um aspecto imprescindível, na pesquisa qualitativa, é a habilidade do pesquisador em captar o significado atribuído, pelos sujeitos, dos aspectos que estão sendo observados. Esse significado não pode ser o produto de uma observação, fora das significações que os indivíduos atribuem aos seus atos. Deve, pelo contrário, ser o desvelamento do sentido social, que os indivíduos constroem, em suas intenções cotidianas. (ALVES - MAZZOTTI, 1998)

Com o advento da possibilidade de fixar imagens, a partir da tecnologia fotográfica, o mundo da memória foi alterado. Isso ocorreu, pois rever um momento, mesmo que “congelado” na imagem, remete a uma rememoração do passado, auxiliada pela imagem que vemos. A contemporaneidade convive com a imagem na sua cotidianidade.

A utilização da fotografia, na pesquisa, na área da Educação, tem se mostrado muito profícua. Há possibilidades de trabalhar com as narrativas, através de fotografias/imagens. Estas contribuem na explicitação do contexto da época e ampliam o horizonte de possibilidades interpretativas, pelo texto que portam como imagens. A fotografia permite que se faça uma leitura sobre a mudança histórica, mas permite, também, que a releitura da mesma indique as relações de poder vivenciadas, permitem ainda uma narrativa do passado mediada pela imagem. Portanto, as imagens, quando coletadas ao longo do tempo histórico, indicam vestígios de alteração do mundo material. Essas mesmas imagens servem de

elementos constitutivos da rememoração, como dispositivos da memória, bem como representam uma memória selecionada.

No processo de análise de imagens, inferências podem ser feitas a partir dos elementos que constituem as imagens. Em qualquer caso, sempre é preciso levar em conta que as imagens, em especial a fotográfica são recortes “congelados” do tempo histórico em análise. Ao serem produzidas, tiveram uma intencionalidade específica ou não. Isso não as retira, contudo, da condição de fonte, principalmente quando a realidade é lida a partir dos indícios que proporcionam.

Esses indícios possíveis através das imagens não podem deixar de ser perseguidos pelo pesquisador. Como vemos em Mota e Pacheco (2005, p. 7),

As fotografias são portadoras de informações, resgatam lembranças, geram memórias, criam possibilidades de narrativas; logo não são objetos neutros ou sem historicidade. Estão marcadas por quem as produziu, pelo contexto recortado, pelos retratados, mas também por quem as observa, produzindo outros/novos sentidos para sua existência.

Em muitos casos de processos padronizados da vida social, as poses e os contextos são estritamente formais, para a pose fotográfica, mas o processo do fato em si possui uma outra dinâmica. Exemplar nesse caso, são as fotografias de casamento e batizados, que mostram uma caricatura para o futuro, enquanto as relações sociais constitutivas do fato fotografado não são focalizadas normalmente. Nesses casos, é sempre salutar buscar referenciar a quem se destinou a fotografia/imagem. Esse elemento indica possíveis variáveis, presentes em sua produção. Em casos de poses formais, sempre há uma imagem artificializada, o que não a destitui, como objeto fonte. Isso, no entanto, a coloca numa categoria de imagem previamente produzida; portanto, feita com intencionalidade consciente, desejando mostrar algo, muitas vezes tendo o cenário modificado, para produzir a impressão desejada. Mesmo nesses casos, um conjunto de imagens dá a possibilidade de interpretação dos desejos e representações, postas por um grupo particular. Este é um indício de uma tendência de época.

A fotografia tanto mostra quanto esconde. A ausência é também possível e precisa ser lida e interpretada, num conjunto de imagens. Portanto, a

fotografia/imagem é uma fonte que pode ser manipulada, no seu ato criador, tanto quanto uma ata, uma carta ou qualquer outra fonte escrita e/ou oral. O escritor/criador da fonte a produz, a partir de um objetivo. Muitas vezes, a intencionalidade e o sentido dados por eles ao documento/fonte, é diverso daquele do intérprete. Portanto, a fotografia/imagem é uma fonte para interpretação, pois é detentora de significados e expressa um conteúdo. Em suma, por serem as fotografias/imagens portadoras de informações precisam ser consideradas nos contextos históricos de sua criação e de sua visualização; portanto, não são neutras e, muito menos, sem historicidade.

Nesse sentido, que tratarei a imagem como um suporte para a interpretação de contextos. A fotografia como um dispositivo. O dispositivo relaciona-se, portanto, no campo da memória, por vezes, como um indutor da mesma, por vezes como ilustração do fato relatado. A memória necessita de imagens (mentais ou gráficas), segundo Pierre Nora (1993), pois os “lugares” não tangíveis também participam da construção do contexto. Portanto, do mesmo modo que a escrita e a palavra designam sentidos, assim ocorre com as imagens. As imagens/ fotografias são artefatos culturais e reproduzem, de forma passiva (enquanto fonte), a realidade vivida e experimentada, mesmo que em cenários montados.

A imagem possui, na sua expressividade, elementos de compreensão. É preciso levar em conta o *punctum* e o *studium*, referidos por Barthes⁴². Não é só a cena da fotografia/imagem que se impõe na pesquisa com imagem, mas aquilo que prende, fere, espanta e faz com que o sujeito se reconheça.

⁴² “Eu não via, em francês, palavra que exprimisse simplesmente essa espécie de interesse humano; mas em latim, acho que essa palavra existe: é o *studium*, que não quer dizer, pelo menos de imediato, “estudo”, mas a aplicação a uma coisa, o gosto por alguém, uma espécie de investimento geral, ardoroso, é verdade, mas sem acuidade particular. É pelo *studium* que me interesso por muitas fotografias, quer as receba como testemunhos políticos, quer as aprecie como bons quadros históricos: pois é culturalmente (essa conotação está presente no *studium*) que participo das figuras, das caras, dos gestos, dos cenários, das ações. (BARTHES, 1984, p. 45-47). O segundo elemento vem quebrar (ou escandir) o *studium*. Dessa vez, não sou eu que vou buscá-lo (como invisto com minha consciência soberana o campo do *studium*), é ele que parte da cena, como uma flecha, e vem me transpassar. Em latim existe uma palavra para designar essa ferida, essa picada, essa marca feita por um instrumento pontudo; essa palavra me serviria em especial na medida em que remete também à idéia de pontuação e em que as fotos de que falo são, de fato, como que pontuadas, às vezes até mesmo mosqueadas, com esses pontos sensíveis; essas marcas, essas feridas são precisamente pontos. A esse segundo elemento que vem contrariar o *studium* chamarei então *punctum*; pois *punctum* é também picada, pequeno buraco, pequena mancha, pequeno corte – e também lance de dados. O *punctum* de uma foto é esse acaso que, nela, me pune (mas também me mortifica, me fere). (BARTHES, 1984, p. 45-47)

Na pesquisa, há duas formas clássicas de uso das imagens: a foto descritiva e a foto compreensiva. As fotos descritivas são usadas como ilustração do fato (cena que complementa algo, retrata aquele que fala) e/ou (como comprovação). As fotos compreensivas são aquelas que têm a função de convocar a foto ao texto etnográfico.

Neste caso, o interesse é pela foto compreensiva, que pode ser denominado como a busca 'do compreender o escrito com os olhos da máquina fotográfica'. Com sensibilidade e constante esforço, é possível perceber os diferentes cenários, decifrar olhares e gestos, enfim, compreender o entorno, o imaterial presente no fato fotografado.

A mais importante e decisiva contribuição reside, justamente, na interpretação, numa exegese peculiar, numa iconologia complexa que as imagens requerem. É este um desafio intelectual que exige um mergulho no conhecimento – da realidade própria do tema registrado na imagem, assim como em relação à realidade que lhe circunscreveu no tempo e no espaço, na tentativa de equacionar inúmeros elos perdidos da cadeia de fatos. No *oculto* da imagem fotográfica, nos atos e circunstâncias a sua volta, na própria forma como foi empregada, talvez, será possível encontrar a senha para decifrar seu significado. *Resgatando o ausente da imagem compreendemos o sentido do aparente, sua face visível*. Em suma, a imagem na pesquisa é, hoje, uma realidade. Quando essa realidade é analisada, a partir de uma perspectiva interpretativa, a mesma tende a contribuir no estudo de fatos passados. Nesse sentido, texto, pré-texto e contexto estão implicados, numa simples e despreziosa imagem. Cabe ao pesquisador proceder a análise em profundidade, para produzir uma inteligibilidade histórica, a partir do fato fotografado. “A fotografia é memória e com ela se confunde.” (KOSSOY, 2001, p. 156).

2.3.1.3 Da Narrativa

O processo de narração da vida cotidiana, inclusive a própria memória, traduz-se em textos de contextos, que transmitem todo um sistema lógico e, historicamente apreendido, de pensar e imaginar. Essa relação se complexifica com os dados coletados pelos narradores sobre a história local e regional, construindo sua narração epicamente, corporificando o jogo narrativo e dando fé ao relator. Nesse sentido, é possível dizer que o processo narrativo não tem um começo específico, determinado. É, sim, uma escolha do narrador que, ao eleger um determinado fato como momento a partir do qual narra.

O processo de narrar possui a dimensão da inventabilidade presentificadora, mas o que é buscado, efetivamente, não são verdades históricas, e, sim, os sentidos dados pelos sujeitos a sua própria história. Os sentidos não são captados objetivamente pela fala do sujeito. Seus trejeitos, seus movimentos, seu corpo em ato são aspectos que dialogam com o observador e comunicam muitas situações não orais. A narração sempre está no tempo presente, indo no caminho do passado e, muitas vezes, também de um futuro; portanto trata-se de um tempo ilimitado, no qual o narrador transita.

Ao processar-se o texto do narrador, esse vai paulatinamente incluindo e destrinchando o seu rol de saberes, de experiências, cumprindo seu papel de transmissor da sabedoria culturalmente acumulada. Essa cultura, contudo ela não vem na forma de conceito. Apresenta-se, sim, emaranhada a um fato, a uma explicação de causalidade, uma justificação na forma de um ditado popular.

Em muitos casos, em especial os que tratam de questões religiosas, há um imbricamento do mundo econômico e ético, na formulação de uma sentença popular, que apresenta seus ditames religiosos não tão demarcados por esta ou aquela organização, mas sintetizada pelos sujeitos, a partir do que já viveram, ouviram e pensaram.

As relações da narrativa com as idéias temporais já são discutidas por Henri Bergson (1990), em sua obra *Matéria e memória*, onde o autor considera que o presente, em si, é inexistente, pois, ao vivenciá-lo, já estamos no passado. Nesse sentido, aquele que narra, mesmo o cotidiano do tempo presente, já não está mais

no presente. Trata-se numa postura de rememoração e, conseqüentemente, condicionada às marcas do passado e os referentes da memória.

É em Pierre Nora (1993), contudo, que vamos encontrar descrições em profundidade sobre o processo da memória. Ele aponta para a questão do tempo na narração, destacando a oscilação do tempo histórico, que não segue uma regra geral e, sim, as marcas da vivência do sujeito que narra, sendo assim, oscilante quanto o tempo narrado. O autor considera que os narradores são aqueles que “arrancam” do passado o que ainda sobrou da tradição, do costume ancestral. Nesse sentido, o passado não existe mais, pois ele é presentificado na narrativa, adquirindo as demarcações contemporâneas. Segundo Nora (1993, p. 8-9) a narração é um processo em movimento:

[...]: o movimento que nos transporta é da mesma natureza que aquele que o representa para nós. Se habitássemos ainda nossa memória, não teríamos necessidade de lhe consagrar lugares. Haveria lugares porque não haveria memória transportada pela história. Cada gesto, até o mais cotidiano, seria vivido como uma repetição religiosa daquilo que sempre se fez, numa identificação carnal do ato e do sentido. [...].

Seguindo essa idéia, a memória, mesmo tratando de algo já vivenciado, é elemento vivo, presente no cotidiano da vida e orienta muitas práticas cotidianas. Sendo elemento vivo, está sujeita a modificações, a partir da *dialética da lembrança e do esquecimento*, suscetível a alterações e deformações, e vulnerável a manipulações. Portanto, a narrativa vive o permanente dilema de encontrar o passado recontado.

No objeto em estudo, há necessidade de se criar lugares de memória, para que a vida da comunidade tenha história. Assim Pierre Nora (1993, p. 13) também se pronuncia:

Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais. É por isso a defesa, pelas minorias, de uma memória refugiada sobre

focos privilegiados e enciumadamente guardados nada mais faz que levar à incandescência a verdade de todos os lugares de memória. Sem vigilância comemorativa, a história depressa os varreria. São bastiões sobre os quais se escora. Mas se o que eles defendem não estivesse ameaçado, não se teria, tampouco, a necessidade de construí-los.

A pessoa que narra, ao descrever sua história, situa-a no ambiente vivido, reforçando seu pertencimento e engajando-se na vida do fato. Este ato, muitas vezes, atomiza o processo narrativo no narrador, tornando-se o centro da vida comunitária. O modo como o narrador apresenta a história do ocorrido, na sua narração, produz uma perspectiva de verdade. Ainda que se saiba que não foi exatamente dessa maneira que o fato aconteceu, que muitas vezes o narrador não esteve envolvido no fato. A possibilidade de superar essa cilada da narração está na coleta de várias narrativas que tratam de um mesmo fato, para que se produza, a partir dessas, uma conclusão aproximada. E é por isso que memória e história se encontram: “[...]. Não mais uma gênese, mas o deciframento do que somos à luz do que não somos mais. [...]” (NORA, 1993, p. 20)

Também Lowenthal (1998, p. 166) manifesta-se nesse sentido, dando a entender que:

Memória, História, e fragmentos nos oferecem caminhos para o passado que se percorrem melhor quando combinados. Cada caminho exige os outros para que a jornada seja significativa e confiável. As relíquias dão início às recordações que a história confirma e expande recuando no tempo [...].

Esse conjunto de argumentos indicam os princípios do processo da pesquisa, que tem sua base material na coleta de materiais, mas que, a partir dela, busca a narrativa do sujeito guardador da mesma. É a narrativa que mais move o sujeito nesse processo investigativo.

Na construção da oralidade narrativa, o sujeito percorre os núcleos orientadores de sua ação cotidiana. A imagem que faz de si próprio orienta suas ações e reflexões. Apoiado nos estudos de Tzvetan Todorov (1996, p. 141), sobre a antropologia da vida comum, há de se diferenciar imagens arcaicas de um eu

cultural de uma imagem refletida, pois ambas não são a mesma coisa e têm valores diferentes, pois são resultados de conteúdos distintos:

Diversamente do eu arcaico, o eu refletido não é um dado intangível: modifica-se com o tempo e podemos agir sobre ele, pois essa imagem da imagem que os outros têm de nós dialoga, na consciência do eu, com a imagem que temos de nós mesmos, e esse diálogo pode ir de um acordo perfeito à pura e simples contradição. (TODOROV, 1996, p. 141)

A problemática da imagem percorre os caminhos da narrativa e se presentifica na análise.

2.3.1.4 Das Fontes e da interpretação

A pesquisa é pensada a partir de fontes: ou seja, documentos, objetos, fatos, acontecimentos, que ganharam condição histórica. Contudo, pensar História é também pensar como essas fontes viraram fontes, e, no reverso, pensam porque de outras fontes não tiveram o mesmo destino. É preciso pensar também a correlação das formas de acesso às fontes e às formas de guarda, promovida por uma comunidade em particular. Portanto, fonte e escritura histórica estão um para o outro como estão o silêncio e a lembrança para a memória.

O processo de descrição do caminho epistêmico metodológico requer que o meu modo de pensar as relações da pesquisa qualitativa e a historiografia, e seus entrecruzamentos com a memória e os processos de participação pesquisante. De algum modo, esta pesquisa é também um exercício de reflexão histórica. No sentido metodológico, aproxima-se de um fazer historiográfico, embora não seja especificamente Historiografia; contudo, no processo de pesquisa e de análise, utilizo fontes sobre as quais me debrucei, sendo que delas procede uma escritura interpretativa.

Sendo base de todo o procedimento de pesquisa, as fontes são, em suma, o alimento de quem pesquisa; contudo, as mesmas não surgem magicamente. Há, em

toda a fonte, aspectos que dizem respeito às condições de sua existência, sobre como foram produzidas, de como e porque foram guardadas e a circunstância de quem as lê. Como objeto da vida social, as fontes advêm de um modo de viver, que tem base num processo histórico-sócio-econômico, que condiciona as relações de produção das mesmas. Perceber estes condicionantes é parte do apreender histórico, sem o qual se toma a fonte como objeto magicamente surgido. A fonte é um objeto do passado, muitas vezes presente na contemporaneidade devido a fatores diversos e, a sua importância no próprio passado. Dar-lhe credibilidade, somente por ser do passado não basta: é preciso situá-la, em sua condição produtiva e temporal. Em muitas situações, as condições de conservação fizeram com que essas fontes chegassem ao presente, e dado a não condição de conservação de outros documentos, toma-se esse como representante da “verdade”. Diante disso é preciso atentar para o fato de que a história documental é sempre perseguida e guardada por aqueles que desejam manter uma memória viva para o futuro. Em muitos casos, isso ocorre por interesse memorial efetivo e, em outros, por razões diversas, onde, sem intenção consciente, as mesmas chegaram ao presente em condição de fonte. Ou seja, há algo de intencional na fonte, há atos de guarda da memória, que a colocam como uma fonte interessada.

Portanto, tomar a fonte como documento de “verdade” precisa ser relativizado, e, mais que isso, contextualizado, no círculo das relações de produção e de guarda da mesma. Mesmo assim, fonte é fonte. Informa, data, descreve, induz, define. O trato da mesma, a qualidade da interpretação, a abrangência do dado, a tornará digna de estudo interpretativo.

No moroso processo interpretativo, outros elementos devem ser observados do ponto de vista metodológico: quem interpreta e os condicionantes de sua análise sobre o passado e a quem se destina o texto, produto da análise da fonte.

A complexidade se coloca em ato na produção do texto de análise. Em especial, isso ocorre porque é um entre-ato, como uma ponte. Sendo ponte, não é nem o passado nem o presente, mas um instrumento interpretativo, uma mediação entre os dois tempos. É nestes termos que é preciso encarar a “verdade historiográfica” (RAGAZZINI, 2001, p. 15). Não tomá-la como a Verdade, mas, sim, como uma interpretação acertada, ou em um grau de acerto possível. Este grau de acerto possível está diretamente relacionado à condição de extensão da fonte e à

capacidade interpretativa do historiador. As relações de produção da fonte e da interpretação participam da Verdade historiográfica.

São estas as condições que o pesquisador não pode negligenciar. Disso decorre que há uma enorme dificuldade de tratar as fontes, pois, ao mesmo tempo em que o pesquisador é um produtor de mensagem, ele também é um receptor final, pois é ele quem torna público um documento, que, ao ser publicizado, interfere na interpretação histórica sua própria e de seus contemporâneos. Indiscutivelmente, cabe ao pesquisador “[...] interrogar, reler, escutar os níveis contextuais precedentes narrando e explicando aos seus contemporâneos as suas mensagens. (RAGGAZZINI, 2001, p. 17). O ato primordial da ação historiográfica interpretativa está no exercício da criticidade. Reside na busca de uma compreensão mais alargada da presença/permanência e conteúdo da fonte, mesmo nos casos em que existam opacidades. Isso se verifica pois a existência de fontes é indício de possíveis sentidos, conforme salienta Guinzburg (1989, p. 152) “Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas - sinais, indícios – que permitem decifrá-la.”.

Pesquisar e interpretar são modos de dar um lugar aos vestígios do passado, na sociedade contemporânea. Tendo essa perspectiva consciente, ao pesquisador de hoje cabe ser um sujeito que transita por vários campos, objetos e racionalizações. No meu entender, isso significa *trabalhar nas margens*. Nas margens, estão os vestígios. Nas discontinuidades, as fissuras. Qual a forma de não deixar cair no esquecimento um fato histórico? Fazendo dele uma história. Escrever um texto histórico é, ainda, uma forma de dar lugar ao fato na história.

A produção acadêmica é uma produção interessada. Para além disso, a mesma é situada no tempo e tem como ponto de partida o ponto de chegada (a história do morto se conta a partir da morte). Significa, efetivamente, o exercício discursivo da dúvida acadêmica, em palavras de Hanan Arendt (1989), a pergunta passível de resposta.

De onde decorre essa situação? De que a produção textual carece de uma conclusão, fato que muitas vezes não é possível na pesquisa. A isso chamamos de sínteses provisórias. O texto reflete essa condição: a de ser uma escrita com finalidade, com terminalidade. O fato histórico não, esse permanece influenciando a própria história descrita no texto. Dessa maneira, podemos dizer que a história escrita da história é controlada pelas práticas sociais das quais resulta. (CERTEAU, 2000)

Como então acreditar na verdade do texto? Como síntese provisória, algo inacabado no seu conjunto, mas finalizado em ato textual. O que garante “Verdade” a algo que se sabe não conclusivo? O discurso engendrado, a capacidade de, a partir da experiência do acontecimento, inferir lógicas de racionalização e de produção de sentido. Como isso é possível? Por meio de uma prática de pesquisa disciplinada, como método e aberta como interpretação. O ato de se ter uma pergunta de antemão com a resposta final aplicada a esta como forma de antecipação do fim é uma forma de tentar compreender as transformações do sentido do fato, na história, em especial no que tange à idéia de *tempo* e de *orientação*. Ou seja, quem olha para o passado é o presente. É este que orienta a interpretação; portanto, o fato sai de sua temporalidade inicial, para habitar o tempo presente de modo interpretativo.

No ato textual, o fato/acontecimento não está mais em estado puro. Está, sim, entremeado a processos de contexto, narrado e cronologizado, a fim de situá-lo no tempo e nos sintomas do próprio fato. Trata-se de uma prática *folheada*, exatamente no sentido de estar duplamente entrecruzada, preenchida e estruturada por vetores outros, que não só o fato em si. Ou seja, parte de saberes outros e de dados de contextos já pensados e de dados do fato em si, a fim de garantir veracidade e logicidade narrativa (CERTEAU, 2000, p. 101).

O ato de buscar o *já pensado* é fundamental para garantir o discurso interpretativo, pois dar consistência à análise requer demonstração de conhecimento contextual, de tal modo organizado que as fontes lhe garantam credibilidade acadêmica. Portanto, as dobras do texto são preenchidas pelos fatos históricos e o acontecimento é o recorte específico de um texto.

Na construção da escrita histórica, o processo de conceituar o que foi implica em construir uma inteligibilidade e de erodir situações, descartar determinadas perspectivas, ou seja, o texto vai produzindo lugares para os conceitos: *construção* e *erosão* – a dialética do texto histórico. Ao selecionar fatos, escapam-lhe outros, que são erodidos, no ato de formalizar uma interpretação, mas que estão presentes numa latência permanentemente, afloráveis ao questionar-se a base dos conceitos construídos.

Produzir o texto histórico é uma ação de sepultamento. De encerrar, na história, o sentido (simbolismo) do passado, para revivê-lo como unidade de sentido no presente. Em palavras de Certeau (2000, p. 108), “A escrita não fala do passado

senão para enterrá-lo. Ela é um túmulo no duplo sentido de que, através do mesmo texto, ela honra e elimina. Portanto, ao proceder a interpretação, estamos cientes de que a pesquisa é condicionada aos contextos nos quais se movimenta. Entre fontes documentais, memórias, histórias de vida e narrativas fugidamente está a cultura local, produzindo suas resistências, seus silêncios, seus fazeres e saberes.

2.4 INSTRUMENTOS TÉCNICOS DE TRANSCRIÇÃO E CATALOGAÇÃO

A sustentação metodológica da pesquisa tem base nos princípios etnográficos, e se apropria de premissas do campo da história e da perspectiva da narrativa indiciária.

A metodologia da pesquisa etnográfica baseia-se em técnicas de observação participante, entrevistas em profundidade e análises de documentos conforme descrevem os autores: BOGDAN e BIKLEN (1999), ANDRÉ (1995), LÜDKE e ANDRÉ (1986); FONSECA (1999). Subjacente ao uso das técnicas, a interação constante e de longo prazo entre objeto pesquisado e pesquisador é uma premissa fundamental a ser exercida no processo da coleta. O processo vivido e os significados são os elementos centrais das pesquisas com esse enfoque. No processo de análise o pesquisador utiliza descrições densas (GEERTZ, 1989) que incluem situações, diálogos, depoimentos, narrativas que são reconstruídas pelo autor. A metodologia etnográfica se aplica no nosso caso, pois o caminho metodológico e as técnicas utilizadas partiram desses princípios.

As premissas da pesquisa histórica estão assentadas nas propostas da 'escrita da história' de CERTEAU (2000) e do trato das fontes de RAGGAZZINI, (2001), com o suporte do pensamento de LE GOFF (2003). Nas questões que tratam da memória o suporte se dá a partir do pensamento de NORA (1993) e HALBWACHS (2004). A perspectiva indiciária baseia-se no pensamento de GUINZBURG (1989). Todas essas perspectivas compõem junto com o pensamento metodológico de BRANDÃO (1985) o lastro da composição metodológica necessária para uma pesquisa desse tipo.

O processo da pesquisa de campo seguiu procedimentos técnicos, formatados a partir de minhas experiências de pesquisas anteriores, na busca de

garantir que esses materiais coletados fossem também investigados sob outros enfoques Utilizei-me de:

- ficha de catalogação;
- fotografias e filmagens;
- caderno de campo para os professores das escolas;
- rodas de diálogos, com professores e pais/mães/avós da comunidade;
- caderno de campo do pesquisador;
- documentos coletados nas entrevistas.

A ficha de catalogação (Apêndice A) foi construída com base em materiais já visualizados em museus, com a descrição do objeto e de seus detalhes. Preocupado com os inúmeros relatos de apropriação indébita de materiais, organizei essa ficha, de modo que constassem os dados do objeto, sua procedência, o atual proprietário, o estado do objeto, datação do mesmo, e, em especial, a história do proprietário com o objeto e sua serventia. Solicitava, também, autorização de uso do mesmo.

Com essa ficha preenchida, os materiais eram ou fotografados ou digitalizados ou digitados, a depender do suporte dos mesmos. Essa catalogação era conferida pela escola e, em casos no quais ficavam dúvidas, eu solicitava que a escola enviasse para casa dos alunos, para esclarecimentos.

Em muitos casos, a história do sujeito com o objeto apresentou-se como uma forma de aproximar-se, com mais profundidade, de um tema, pois havia a narração do envolvimento do sujeito com o objeto/fato em questão.

Essas fichas de catalogação compõem o processo técnico da pesquisa. Os materiais inventariados e catalogados formam um Acervo Documental de fonte primária, para futuras pesquisas, e serão disponibilizados a partir do CEPPAD.

As fotografias e as filmagens foram realizadas a partir de uma Câmara Fotográfica H7 Sony, com qualidade de 3 megabytes por foto. As filmagens também eram realizadas com esse equipamento, já que o mesmo permite relativa qualidade de som e imagem.

As fotografias realizadas em processo de campo estão armazenadas em CDs e algumas delas foram utilizadas para descrever os processos e/ou os locais da pesquisa.

O caderno de campo das escolas visava a ser um instrumento de anotações reflexivas, por parte da escola. Esse instrumento acabou por não ser utilizado, pelos professores, em quantidade adequada para que o mesmo fosse utilizado na análise.

A Roda de Diálogo⁴³ configura-se como um espaço de discussão, em profundidade, sobre os materiais catalogados com pais e professores. Essas rodas foram gravadas e/ou filmadas e degravadas, seguindo as orientações técnicas de Weller (2006). Foram demarcados tempos dessas falas, permitindo uma visualização quantitativa da mesma e identificando os diferentes sujeitos e suas falas e (Apêndice B). Essa forma de degravação e sua manutenção, na condição de fonte primária, permite usos posteriores, sendo que esses materiais também farão parte do acervo do CEPPAD.

As anotações do caderno de campo do pesquisador aparecem no texto, na forma de citação, no caso de a consideração se tratar de alguma narrativa mais profunda. Nas situações restantes, são apresentadas no texto corrido. Os documentos coletados estarão descritos no próprio texto, quando utilizados.

Para o uso das entrevistas degravadas, em especial, a Roda de Diálogo, foi solicitada autorização de uso, aos presentes nessas rodas. (Anexo A, B, C, D, E e F)

2.5 A PESQUISA DE CAMPO: A CULTURA LOCAL EM TRÊS ESPAÇOS

O espaço da pesquisa situa-se no entorno de três escolas municipais, seus alunos, pais/mães, professores. Geograficamente, os pomeranos, no Sul do Rio Grande do Sul, ocupam a Serra dos Tapes. As atividades produtivas dos mesmos estão ligadas à agricultura. Sujeitos do conhecimento, portadores de sabedoria, guardadores da memória. São estes os sujeitos da pesquisa, que, no decorrer da ação de pesquisa, têm interagido publicamente com os pesquisadores no espaço pesquisado.

O movimento de aproximação com as escolas foi sendo construído por várias mãos. Por vezes, éramos convidados, outras chegávamos espontaneamente na

⁴³ “Colocar este mundo humano como problema para os homens significa propor-lhes que “admirem”, criticamente, numa operação totalizada, sua ação e a de outros sobre o mundo.” (FREIRE, 1977, p. 83)

escola, para pedir informações. Por estar em pesquisa exploratória, em quase todas as vezes, encontramos ex-alunos do curso de Pedagogia, que nos recebiam calorosamente, sempre querendo saber de como estavam nossas vidas e o que estávamos fazendo, lembravam situações vividas. Um impressionante impacto causava a presença de um professor da universidade naqueles espaços. Alguns nos diziam: “O professor da universidade por aqui? O que está acontecendo”, deixando claro que esse tipo de visita era raro.

A presença dos pesquisadores, na escola, foi organizada a partir de calendário pré-fixado. Em reuniões com o grupo de professores, busca vamos debater o tema da cultura local – patrimônio cultural – e induzir práticas pedagógicas, capazes de agregar, aos conteúdos escolares, os saberes locais e as formas de



Figura 13: pesquisador dialogando com alunos, sobre os materiais coletados na escola Santo Ângelo. Solidez, 19 de junho de 2008.

vida e simbolismos, presentes na cultura local. Reuniões essas que antecederiam o encontro com a comunidade e visavam a capacitar os professores ao tema, no sentido de criar uma opinião favorável à necessidade do mesmo.

A reunião com pais e mães buscava provocar, na comunidade, um “encontro com a vida cotidiana”, indagando se essas pessoas viam-se nessas imagens, valorizando os espaços das casas, dos galpões, do trabalho, das festas, da religiosidade. Esse movimento levava as pessoas a comentarem, pedir a palavra, declararem situações próximas que viviam em seus cotidianos. A sensibilização constituía-se num movimento de “ver-se no espelho”, que provocava a comunidade a relatar fatos e situações de suas vidas.

Após essa sensibilização, ocorreu a etapa da coleta de objetos: materiais e imateriais. Nesses momentos, a presença de acadêmicos de Pedagogia da FURG colaborou para o desenvolvimento da ação. Os acadêmicos produziram estranhamentos, tanto no grupo de acadêmicos como nos alunos e professoras da escola. A chegada foi motivo de espanto de olhares! Um grupo de acadêmicos desenvolvia ações paralelas à ação de coleta e catalogação.

O processo da coleta foi realizado com participação dos professores e alunos, sendo os alunos chamados, em grupos, para apresentarem os objetos e histórias, que haviam coletado em suas casas.

Esse momento foi muito rico, tanto para os pesquisadores quanto para os professores, pois a coleta envolvia a catalogação desses materiais. Então eram relatadas várias situações, que envolviam esse objeto/história. Após essa coleta, os materiais passíveis de digitalização foram digitalizados, pelos pesquisadores, e organizados em um arquivo descritivo. Três meses após, foram devolvidos aos sujeitos que os emprestaram.



Figura 14: alunos em processo de descrição da narrativa.

A metodologia e os modos do encontro, com a cultura local, fizeram-se a partir de processos de coleta. Essa ação não é algo sem conseqüência. Ela se instaurou, mediada pelo diálogo com os alunos, que apresentaram seus objetos/fatos, permitindo, assim, a construção de uma consciência que valorize e analise o passado.

Entre os momentos fortes dessa metodologia, destaco a presença dos alunos que, com seus materiais, ansiosamente esperavam sua vez para relatar. Além disso, ressalto a presença de pais que, espontaneamente, foram à escola para relatar, até mesmo no dia da coleta com os alunos, e em especial, no dia da reunião com pais e mães. Esses momentos fortes deram uma noção do impacto dessa metodologia, sob o imaginário coletivo da cultura local.

O ato de solicitar os materiais que tinham em casa, o cuidado com os mesmos no caminho e o orgulho, ao mostrar, era uma constante, em todo o processo. Muitos não permitiam que o objeto permanecesse com o pesquisador. Então, esses eram fotografados imediatamente e devolvidos às crianças, solicitando-lhes que os guardassem com cuidado e carinho.

A motivação dos professores, para esse trabalho, deu-se de forma diferenciada caso a caso. Em decorrência disso, pode-se perceber que, dependendo do grau de dedicação dos professores da escola, foi maior o número de objetos e fatos da história local a que se teve acesso, destacando-se, também, em especial, o significado dado aos mesmos. Essa situação é percebida, concretamente, através do diálogo que tive com os alunos, numa situação de coleta:

Carmo: o que era para trazer, nesse bilhete?
 Alunos: uma coisa velha...
 Carmo: trazer umas coisas velhas...
 Alunos: antigas...
 Carmo: antigas... e acharam?
 Alunos, sim, ahã, eu não, eu achei...
 Carmo: achou é, o que tu achou lá?
 Aluna: um livro.
 Carmo: um livro! E tu sabia ler o que estava escrito naquele livro?
 Aluna balança a cabeça, em sinal de negativo
 Carmo: e o que tem escrito, o que era, alguém te disse?
 Aluna balança a cabeça, em sinal de positivo
 Carmo: o que tem escrito nesse livro?
 Aluna: não sei. (Caderno de Campo, 2008)

Percebe-se que alguns professores e alunos consideraram essa ação como somente mais uma, em meio a tantas outras. Segundo eles, a busca pelos sentidos da história não foi alcançada satisfatoriamente, diferentemente dos casos onde as professoras e professores envolveram-se até mesmo instaurando processos de ensino com as crianças, em especial na produção textual sobre o tema.

A presença do pesquisador nas comunidades, nas casas, nas escolas, nas igrejas, nos cemitério, etc. foi criando “curiosidades” à comunidade local, gerando debates e iniciativas, em especial, de locais de guarda da memória local.

2.5.1 As reuniões com grupos de três escolas e comunidade local

As reuniões com as escolas e as comunidades foram eixos centrais na coleta e na análise dos materiais. Como eixo metodológico, estabeleceram as pontes de significados entre o que é encontrado na literatura da área e os sentidos dados pela comunidade, a um determinado fato ou objeto.

Essas reuniões aconteciam sempre em lugares amplos, adequados para a quantidade de pessoas presentes. No caso de reuniões com professores e professoras, a “Sala dos Professores” foi a mais utilizada, enquanto que, nos processos com pais e mães, o salão da comunidade freqüentemente serviu de abrigo para nossas ações.

Organizados a partir de um calendário semestral os processos eram comunicados aos envolvidos com razoável antecedência, sendo que o pesquisador buscava respeitar o ritmo da escola e seu calendário letivo.

As reuniões com pais e mães ganhavam um ar solene, em especial em seu início, pois seguiam as formalidades do mundo escolar. Esse modo, de alguma forma, colaborou no processo, pois a seriedade com que a escola tratava a questão indicava, aos pais, a dimensão do trabalho.

As reuniões com professoras e professores era intercalada de momentos de maior e menor formalidade, mas, em especial, servia como momento de interação entre o coletado, a interpretação realizada por elas e a interação com a literatura, sobre a área apresentada pelo pesquisador.

Estrategicamente, nos dias em que aconteceriam essas reuniões, sempre chegava antes do horário previsto, pois, assim, poderia observar os movimentos das pessoas, conversar com algumas delas informalmente, estabelecer pontes com alguns pais e mães. Com os professores, havia algumas trocas concretas de materiais, observação da produção em sala de aula sobre o tema que davam a dimensão de envolvimento dos mesmos com a idéia. Assim, fui podendo, então, interpretar o impacto de nossa ação pesquisante, em suas práticas educativas⁴⁴.

2.5.2 O processo na Escola Carlos Soares da Silveira, Nova Gonçalves. Canguçu.

O processo na Escola Carlos Soares da Silveira, localizada na região denominada Nova Gonçalves, no município de Canguçu, deu-se por mútuo interesse. Alguns professores dessa escola já haviam sido alunos meus, no Curso de Pedagogia, no nível de Graduação ou em processos de Pós-graduação “lato sensu”. Nessa escola, atua a Professora Patrícia Griep Kern, a mesma que me trouxe seus álbuns de fotografias.

⁴⁴ Por vezes, a formação sistematizada cai na padronização. Diferentemente, o diálogo em profundidade com pais, mães e professores potencializa movimentos de reencontro com sua própria cultura.

O processo, nessa escola, iniciou em uma reunião, quando fui apresentado aos demais professores. Naquele momento, reencontrei alguns ex-alunos. Dessa forma, os movimentos iniciais foram facilitados, pois havia confiança e certeza de que seria um trabalho, com início, meio e fim. Essa era uma das preocupações dos profissionais da escola, que afirmavam não desejar ser mais uma vez, objeto de pesquisa, sem ter acesso aos resultados.

Duas reuniões foram necessárias, para estabelecermos parâmetros de ação, esclarecimento de objetivos, explicitação da metodologia. Após isso, foi construído um calendário de ações, que, posteriormente, foi cumprido pelas partes, de acordo com o possível.

Esse processo iniciou-se em 2006, ganhando forma de projeto estruturado em 2007 e 2008.

2.5.2.1 A reunião com professores e pais, na Escola Carlos Soares da Silveira, Nova Gonçalves. Canguçu.

A reunião com pais e mães, na Escola Carlos Soares da Silveira, foi organizada durante o calendário escolar, em uma data prevista pela escola. Num primeiro momento, foram debatidas, com os pais, questões administrativas e, após isso, houve minha intervenção, para realizar a Roda de Diálogo, a qual compareceram 18 pessoas. A mesma foi filmada. As filmagens realizadas foram gravadas e junto com as anotações do caderno de campo do pesquisador, serviram como fonte de dados.

O processo da reunião seguiu os princípios do diálogo interpretativo, a partir do material projetado no telão.

2.5.3 O processo na Escola Santo Angelo, Solidez. Canguçu.

O processo na escola Santo Ângelo deu-se a partir da descoberta da Dona Elfrida. A partir dela, busquei a escola como uma ponte na comunidade. Já a conhecia, em função de uma visita realizada durante a supervisão de estágios, em 2001.

Ao fazer o contato com a escola, reencontro ali, também, quatro ou cinco professoras que haviam sido minhas alunas. Entre elas, a Diretora. Explicitei-lhes meus interesses e deixei, com elas, alguns materiais que detalhavam a idéia da ação. Após algumas semanas, fizeram contato solicitando uma reunião. Na ocasião, estiveram presentes todos os professores, sendo que explicitiei a metodologia a ser trabalhada, o grau de envolvimento necessário e as possíveis conseqüências desse processo. Os professores concordaram e decidiram colocar isso nos seus planejamentos. Agendamos novas reuniões, as quais foram canceladas pela escola, pois não encontravam maneira de realizá-las no período letivo, de tal modo que, durante todo o ano de 2007, ocorreram somente três reuniões. Esse atraso no processo foi produtivo, pois, quando ele foi novamente empreendido, no primeiro semestre de 2008, eu já tinha mais clareza metodológica, sendo possível realizá-lo de modo mais sintetizado.

Nessa escola, três professores em especial dedicaram muitos esforços. Entre eles, uma professora, que é parente próxima de Dona Elfrida e compreendeu a profundidade do trabalho.

2.5.3.1 A Roda de Diálogo com professores e comunidade da Escola Santo Angelo, Solidez. Canguçu.

A Roda de Diálogo com essa escola foi organizada em uma dinâmica possível no calendário escolar, pois a escola encontrava dificuldades de destinar momentos específicos a esse processo. A roda com os professores ocorreu a partir das imagens coletadas, tendo sido debatidos os temas pertinentes ao processo de relação dos professores da Escola com a cultura local.

Na Roda de Diálogo com os pais, a escola convidou a todos os que mandaram materiais e fez convites especiais aos avôs e avós, pois seus integrantes compreendiam que esses poderiam colaborar mais com a interpretação.

Em ambos processos, a discussão percorreu os temas do material advindo da coleta, tendo sido abordados e aprofundados diferentes questões, em debates nessas rodas.

2.5.4 O processo na Escola Martinho Lutero, da localidade Santa Augusta. São Lourenço do Sul

O processo na Escola Martinho Lutero da comunidade Santa Augusta, São Lourenço do Sul, constituiu-se como um movimento diferenciado. Os professores da escola buscaram-me, para uma articulação. Já havia um caminho percorrido.

O contato com a escola deu-se no desenvolvimento do trabalho, quando eu estava realizando a ação de sensibilização com os pais, na Nova Gonçalves. Duas professoras dessa escola se fizeram presentes. Elas haviam sido minhas alunas, no Curso de Formação Continuada de Professores em Exercício, no Município de São Lourenço, no ano de 2005. Naquela época, eu havia comentado que estava em vias de instaurar um processo de pesquisa, com a questão pomerana na região e tinham se prontificado a colaborar. Tempos após, ficaram sabendo, pela rádio comunitária Kerb FM 98.1 que eu estaria na Comunidade da Nova Gonçalves. Então, me procuraram e solicitaram que eu também desenvolvesse essa ação na escola delas.

Depois do contato inicial até a minha presença, nessa escola, passou-se praticamente um ano. Nesse ínterim, participei, em conjunto, numa exposição na Picada Moinhos, São Lourenço, que integrava as comemorações dos 150 anos da presença pomerana, em São Lourenço do Sul.

Quando visitei a escola, pela primeira vez, foi feita a reunião com todos os professores, para os quais explicitiei a proposta de ação.

A situação, nessa escola deu-se de maneira diferenciada, pois se trata de uma instituição onde as professoras eram oriundas de escolas multisseriadas, para uma nova estrutura escolar nucleada. Percebendo ser esse um movimento sem volta, as professoras organizaram intuitivamente processos de coletas e de guarda

de materiais da cultura local, que me disponibilizavam, dizendo: “Professor, o material está aqui, o que vamos fazer com isso?”, numa súplica por direcionamento à interpretação.

Para o dia da reunião geral com professores, que se configurou como primeira Roda de Diálogo, as mesmas haviam organizado a sala, com os materiais já coletados por elas. Esteve presente, também, uma representante da SME, que ali estava para compreender e encaminhar as demandas do projeto.

Os passos seguintes foram muito truncados, pois a escola já participava de outras ações de extensão, com a UFPel, o que impedia dias livres no calendário. Voltei à escola mais duas vezes, buscando estabelecer possibilidades metodológicas para a ação, de acordo com a conjuntura posta. Essas reuniões estabeleceram algumas diretrizes possíveis, pois, metodologicamente, essa escola já havia percorrido alguns passos autonomamente.

Essa interpretação foi realizada na forma de rodas de diálogos, com professores e comunidade; contudo, com a particularidade de serem pessoas representantes das comunidades que envolvem a escola e serem, na sua maioria, ex-professores.

2.5.4.1 A Roda de Diálogo com pais e professores da Escola Martinho Lutero, Santa Augusta. São Lourenço do Sul.

A Roda de Diálogo com pais e professores partiu do material já coletado pelas professoras e o diálogo girou sobre o eixo da relação docente e a relação com o mundo da cultura local dos sujeitos educadores atuais e nos anteriores, que, ainda vivos, relataram e reafirmaram achados de pesquisa.

O processo de diálogo com as professoras da Escola Martinho Lutero foi desenvolvido aquelas que eram oriundas das escolas multisseriadas e o diálogo com a comunidade não percorreu temáticas próprias das fotografias, mas, sim, da trajetória dos sujeitos nas comunidades. Isso ocorreu, pois esse foco carecia de aprofundamento e, tendo a condição de ouvir sujeitos que foram atores de processos, nas comunidades pomeranas, em tempos anteriores, até mesmo da

nacionalização do ensino (1938), a metodologia percorreu temas próprios de um contexto não encontrado em outros espaços pesquisados.

Dessa maneira, o processo da construção metodológica da tese ordenou-se a partir de uma síntese conceitual e da criação de instrumentos de pesquisa apropriados a situação.

No bojo da discussão dos temas da cultura, apresentou-se como uma necessidade de investigação o processo de constituição histórica da colonização da Serra dos Tapes. A partir desses dados podemos compreender alguns significados presentes no cotidiano da vida. A presença dos pomeranos, desde 1858 na região, demarcam 150 anos de uma inscrição silenciada na história.

3 REVISITANDO O PROCESSO DE IMIGRAÇÃO NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS

No aspecto internacional, as imigrações europeias ao Brasil, em especial dos germânicos, decorre de processos de disputa de territórios, entre os europeus. Com a ocupação de Portugal, por Napoleão, em outubro de 1808, D. João VI viu-se forçado a fugir com a corte portuguesa, para o Brasil. Esse fato foi de importância decisiva para o desenvolvimento, bem como para o surgimento do Estado Brasileiro. Em 1821, D. João VI se viu forçado a regressar a Portugal, deixando seu filho Pedro, como regente no Brasil, que foi aclamado Imperador do Brasil, a 7 de setembro de 1822. A base produtiva brasileira era a agrária e sustentada pelo braço do escravo. Estima-se, que na época da independência, de um total de 3.500.000 habitantes, 68,5% destes eram escravos.

Do ponto de vista das políticas internacionais, a escravidão estava sendo contestada. Iniciou-se, então, a procura de populações que viessem substituir o trabalho escravo e que dessem conta de criar novas estruturas sociais agrárias, formando uma classe média de pequenos agricultores e artesões, que serviriam tanto para auxiliar na produção de alimentos, quanto para garantir a posse das terras brasileiras em áreas de conflito. O processo de imigração, para o Brasil, se deu a partir da necessidade de mão-de-obra para o trabalho.

A chegada dos imigrantes germânicos no Brasil foi acentuada a partir de relações próximas a Imperatriz Leopoldina, que era filha do Imperador Francisco I, da Áustria, a corte portuguesa. Além disso, sendo Portugal uma nação com colônias espalhadas pelo mundo, a presença de grupos imigrantes de países com conflitos internos e/ou sem colônias permitia um maior grau de segurança ao investimento. Diferentemente seria convidar imigrantes de outros países, que já possuíam colônias. A presença dos alemães no Brasil não foi decorrente somente da influência da Imperatriz. Havia, também, um interesse político da corte e do círculo gestor do império, no sentido de arrebatar “braços laboriosos”, para ocupar o território e, em parte, substituir a mão-de-obra escrava.

Para tanto, o império brasileiro enviou diversos propagadores das terras brasileiras a nações europeias, em especial Prússia, Suíça, Itália. Esses agentes eram denominados “agentes de imigração” e disseminavam as potencialidades de

vida nova, num país de mata exuberante, de terras abundantes. O discurso teve muita aceitação, entre os empobrecidos europeus, em especial prussianos e italianos, suíços e pomeranos. Estes viviam uma situação de empobrecimento, de mudança nas relações de trabalho. Devido ao início da industrialização, encontravam-se desestruturados socialmente e descapitalizados. Em especial, os germânicos vinham sofrendo com o bloqueio continental, decretado por Napoleão Bonaparte, em 1806. Numa sociedade ainda com perspectivas feudais, a nova ordem mundial promovida pelo mundo moderno, as más colheitas e o fracionamento demasiado do território, foram aspectos que afetaram artesãos e trabalhadores rurais e produziram uma horda de pessoas, muitas sem ofício a exercer. Essas pessoas foram as que aceitaram, de pronto, o discurso falacioso dos “agentes de imigração para o Brasil”.

O Brasil incentivou as imigrações, a partir de 1823/1824, por motivos que extrapolaram a necessidade da força braçal para o trabalho. Havia a idéia de miscigenação étnica e a de criação de uma classe média de pequenos agricultores e artesãos, que ocupariam áreas específicas, povoando e garantido a posse do território, ao império brasileiro, comandado por Dom Pedro I.

A imigração, por essa época, era fomentada com recursos do império, pois esse tinha interesse explícito, na presença desses grupos em território brasileiro. Para tanto, havia o investimento em doações de lotes de terras, denominadas “colônias” e algumas ferramentas manuais (machado, serra vai-e-vem, foices, enxadas). É preciso ter claro, contudo, que essa idéia de investimento é um tanto falaciosa, dado que as terras ocupadas pelos imigrantes eram “terras sem ninguém” e/ou de sesmarias falidas ou não ocupadas pelos que a receberam de doação. Eram terras de difícil acesso, de mata fechada, de presença indígena, que o português colonizador não teve interesse ou condições de apropriação efetiva. As levadas iniciais de imigrantes germânicos, que chegaram ao Rio Grande do Sul, eram originárias do Hunsrueck, na Renânia (Hamburgo, Holstein, Medklenburg e Hanover). Os que aqui chegaram eram, predominantemente, evangélicos, muito embora o Hunsrueck seja região onde o catolicismo tenha proliferado pela ação da contra-reforma. Nos anos subsequentes, os imigrantes germânicos provinham de várias regiões. Lembro que a Alemanha, até 1871, era um composto de estados independentes, com reinos e ducados autônomos. (KREUTZ, 2004, p.27).

As estatísticas apontam para um número aproximado, de cinco mil imigrantes alemães, até 1830. Nos primeiros 50 anos de imigração, chega-se à cifra de 20 mil a 25 mil imigrantes alemães. (RAMBO, 1956, p. 79-80)

Os imigrantes que chegavam deparavam-se com a exuberante natureza, a mata nativa, a caça e a produtividade do solo, aliados a um sem-fim de promessas não cumpridas pelos governantes brasileiros, esses eram elementos de encantamento, que os faziam acreditar num futuro promissor. Jam se dando conta que essa era uma terra em que as relações políticas civis tinham como norte o mundo cristão católico, a partir do qual se dava a regulamentação da vida cotidiana. Como a maior parte dos imigrantes germânicos era evangélica, muitas divergências e conflitos foram vividos por eles. Um dos principais conflitos dava-se no não reconhecimento do casamento dos evangélicos. Somente era reconhecido, com valor civil, o casamento com ato religioso católico. Os colonos imigrantes evangélicos tinham restrições quanto à construção de templos religiosos.

Entre os anos 1830 e 1850, houve um refluxo no processo de imigração. As causas desse refluxo deve-se ao movimento político dos latifundiários brasileiros, que viam com receio a presença de imigrantes europeus. No âmbito da conjuntura política internacional, a Inglaterra defendia o fim do tráfico de escravos e a libertação dos mesmos, em relação ao regime de trabalho vigente. Isso impactava na forma de gestão das grandes propriedades, onde a mão-de-obra escrava era fundamental. Esse movimento dos latifundiários levou à aprovação de uma lei, em 1830, que retirava todos os meios e incentivos para o governo brasileiro promover o processo de imigração. Mesmo assim, as províncias tinham possibilidades de fomento à imigração, a partir de um Ato Adicional de 1824, o que fez com que, com o passar dos tempos, novas levas de imigrantes fossem se estabelecer, em especial, no sul do Brasil.

Esse refluxo só veio a ser superado, a partir da década de 1850, quando uma nova Lei de Terras foi aprovada. Junto a isso, criou-se uma legislação de imigração, que incluía tanto as condições de acesso à terra, no Brasil, quanto a situação jurídica, aos imigrantes não católicos. Trata-se de uma legislação que foi ganhando corpo, ao longo dos anos, lentamente dando condições de cidadania aos imigrantes, condição legal essa que só foi se concretizar em maior grau, quando da Proclamação da República, em 1889 e anos subseqüentes. No decorrer da história, a condição de cidadania sofreu revezes, em especial nos períodos da I Guerra

Mundial e da Segunda Guerra mundial, com graves efeitos do final da década de 1930 à 1950. Do ponto de vista estatístico, Neiva Otero Schäffer (1994, p.165), a partir de dado do IBGE, apresenta os seguintes valores:

Tabela 1 - entrada de imigrantes alemães no Brasil

TABELA 1			
Entrada de imigrantes alemães no Brasil			
Período	Total	%	Lugar
1872-79	14.325	8,1	3º.
1880-89	18.901	4,2	4º.
1900-09	13.848	2,2	4º.
1910-19	25.902	3,2	5º.
1920-29	75.801	2,9	5º.
1930-39	27.497	8,3	2º.
1940-49	6.807	6,0	3º.
1950-59	16.643	2,9	5º.
1960-69	5.659	2,9	5º.

Fonte: anuário estatístico do IBGE. Vários anos. In: Schäffer (1994, p.165)

Do ponto de vista histórico, na Europa, entre os anos 1840-1870, a Alemanha caminhava para a unificação de seus estados, tendo a Prússia como centro do desenvolvimento industrial e econômico. Entre 1862-71, a Alemanha esteve em luta pela unificação, vindo, então, a criar o Império Alemão. Essa situação de conflito interno, de pobreza e desestruturação do mundo do trabalho representa um conjunto de fatores que impactaram no processo de imigração.

Nesse ínterim, houve, no Brasil, mudanças na forma de organização fundiária, tendo sido possível a criação de investimentos particulares de imigração. No caso específico do Rio Grande do Sul, entre os anos de 1835 a 1845, vivia-se a Revolução Farroupilha. A partir da metade do século XIX, os grupos imigrantes provinham de diferentes partes do mundo germânico. Houve também mudanças quanto aos lotes ocupados pelos imigrantes. Nas primeiras levas, os lotes eram de

75 hectares e, normalmente, doados. A partir de então, passaram a ser de 25 hectares e pagos pelo imigrante.

O processo político, tanto na época do império quanto após a Proclamação da República oscilava entre possibilidades de maior e menor grau de cidadania, dependendo das forças políticas. Tanto no Império, quanto na República, os ideais liberais tinham boa aceitação, entre os imigrantes. Essa perspectiva causou potencialidades e refluxos, na condição de cidadania dos imigrantes europeus, pois as disputas políticas do país refletiam-se nas zonas de colonização. De importante impacto, em especial no Rio Grande do Sul, foi a Revolução Federalista (1893) que, ao seu final, teve como vencedora a perspectiva republicana. De um modo em geral, os imigrantes europeus eram adeptos às idéias do liberalismo. Essa perspectiva os colocou numa situação de isolamento tácito e, de algum modo, causou um fechamento identitário entre os imigrantes, produzindo, assim, as condições para o desenvolvimento de ideais identitários, que tomaram forma de movimento político em defesa de uma germanidade.

Se, por um lado, os imigrantes tinham alguns direitos reconhecidos e alcançavam um grau razoável de organização de suas comunidades, por outro, cada vez mais isolados, sofriam as conseqüências seu isolamento, o que se expressou de forma violenta, quando eclodiu a I Guerra Mundial e, em especial, a II Guerra Mundial. E, claro, uma guerra não se faz em um dia, há situações que a antecedem e a sucedem. No caso brasileiro, em ambas guerras, os processos de restrição das condições de cidadania estiveram presentes nos atos que antecederam e que sucederam os conflitos armados referidos.

As estatísticas de ingresso de imigrantes alemães, no Rio Grande do Sul, nas diferentes décadas, permitem visualizar a relação entre as políticas internas de imigração e as políticas internacionais (e seus conflitos). Seus reflexos no contexto imigratório, são efetivos, pois, como detalha Schäffer (1994, p. 166), as menores entradas de imigrantes alemães concentraram-se nos anos de 1918 (um ingresso); 1942 (nove ingressos); 1943 (dois ingressos); 1944 (nenhum ingresso); 1945 (22 ingressos). Já as maiores entradas, por ano, estão em 1891 (215.239 ingressos); 1912 (177.887 ingressos); 1913 (190.333 ingressos); 1923 (84.549 ingressos); 1924 (96.052 ingressos).

Em um estudo muito pouco citado, Geraldo de Menezes Côrtes (1958) apresenta gráficos e mapas, descrevendo o processo de imigração, no Brasil, do

ponto de vista de uma análise estratégico-militar. No Gráfico 1 (CORTÊS, 1958, p. 24), o autor demonstra os valores totais e as ações político-governamentais e seus impactos na imigração. Esse gráfico demonstra que, embora o processo de imigração tenha iniciado em larga escala, em 1819, com a chegada de 1.700 suíços, destinados a Morro Queimado, em Friburgo, no Rio de Janeiro, os períodos entre esta data e 1850 não são representativos estatisticamente, quanto ao ingresso de imigrantes no Brasil.

A partir de 1850, houve um crescente aumento de ingresso, sendo o maior grau de entrada localizado entre os anos 1887 a 1898. Esses valores diminuíram bruscamente, entre 1899 a 1905, vindo a ganhar maior impacto nos anos entre 1905 a 1914. Com o surgimento de dificuldades políticas internacionais, prelúdio da I Guerra Mundial, houve um novo refluxo, sendo o ritmo retomado em 1920 com uma gradual evolução até 1925. Depois disso, foi verificada uma nova retração, até 1941. Isso decorreu dos conflitos internacionais, que levaram à II Guerra Mundial. Nessa época, a imigração foi reduzida a patamares semelhantes aos dos primeiros 50 anos da imigração estrangeira no Brasil. A imigração voltou a ganhar força nos anos do pós-guerra até 1950, sendo, após disso, insignificante em termos quantitativos.

Mesmo sem distinguir nacionalidades, quando o autor apresenta uma tabela de “Balanço Migratório do Brasil” (CORTÊS, 1958, p. 31), fica evidente que havia grande fluxo de imigrações e emigrações, havendo um total de 50 a 60 % de emigrantes. Isso, de alguma forma, expressa bem a realidade social brasileira da época e de atendimento aos imigrantes. Muitos desses resolviam retornar aos países de origem.

Em gráfico que trata sobre a “Influência das diferentes etnias” (CORTÊS, 1958, p. 36), pode ser destacada a regularidade da imigração Germânica e Austríaca. Estas se mantiveram conforme um padrão de ingresso. Fica demonstrado, também, que a imigração italiana foi a mais expressiva, em termos de Brasil. Embora trate de etnias, não aparece o grupo Pomerano e, sim, Bálticos. Num conjunto geral, temos que os Europeus somam 92,19% da população imigrante no Brasil, em 1920, e 805, em 1940. Esse valor sofre refluxo, dado ao aumento de imigrantes asiáticos. (CORTÊS, 1958, p. 40)

3.1 O COTIDIANO DE QUEM VEIO

Nas primeiras décadas, a vida dos imigrantes alemães caracterizou-se mais por uma luta pela sobrevivência e pela organização gradativa de alguns elementos básicos para a vida doméstica - como a construção de casas e benfeitorias - e para a vida em comunidade - na construção de escolas/igrejas. Cabe considerar que as comunidades eram de grandes extensões e as condições de acesso, muito precárias.

Quando os primeiros imigrantes chegaram, em 1824, escolas não existiam; porém, a população imigrada tinha já o hábito de aprender as primeiras letras e o processo de contar. Isto fez com que as próprias comunidades criassem suas escolas. Esse hábito vem dos processos da Reforma e da Contra-reforma, marcados pelo fato de que Martinho Lutero muito se empenhou para a popularização da leitura da Bíblia. Os imigrantes organizaram, também, com o passar do tempo, várias modalidades de lazer. Nesse sentido, as práticas esportivas tiveram um destaque, pois a prática de tiro, de bolão, do jogo de cartas e o teatro lúdico eram constantes.

A realidade encontrada pelos primeiros imigrantes, na atualidade, está muito mudada. O trabalho ficou mais cômodo, as propriedades ganharam mais infraestrutura, o modo de vida se transformou. Hoje, o processo de vida rural convive com novas tecnologias, tanto no cultivo como na vida doméstica, dando mostra da capacidade empreendedora dos imigrantes. Na atualidade, vemos várias comunidades rurais, dando mostra de desenvolvimento e acreditando na possibilidade de uma vida melhor.

No espaço da pesquisa, Serra dos Tapes, há necessidade de diferenciá-la das demais Colônias, fundadas a partir do investimento governamental (Imperial e Provincial). Notadamente fontes de recurso existiram para subsidiar a chegada e o assentamento de colonos imigrantes, em Colônias governamentais (imperiais e provinciais)⁴⁵. Muito embora não se possa dizer que esses recursos eram suficientes

⁴⁵ “Em São Leopoldo, por exemplo, era uma colônia imperial. O governo doava a cada imigrante um lote de 70 hectares, fornecendo ferramentas agrícolas e sementes, e pagando, além disso, subsídios em numerário. Entre 1824 e 1889, havia 17 colônias imperiais no Rio Grande do Sul. De 1890 a 1892, mais nove colônias federais foram estabelecidas. O governo estadual encetou suas atividades colonizadoras em 1849, fundando, até 1918 22 colônias (das quais cinco provinciais e sete estaduais). Acrescentando-lhes cinco colônias municipais, estabelecidas entre 1882 e 1918, chega-se a um total de 51 colônias para o Rio Grande do Sul. Embora a colonização privada começasse, nesse

– há diversos relatos da precariedade das condições de alojamento e de atendimento –, em se tratando de incentivos para a imigração, a Colônia de São Lourenço, por ser de iniciativa privada, não fazia jus a atendimento pelo Estado e pouco figura nos relatórios governamentais. Analisando o contexto da época, percebo, ainda, que havia dois tipos de colonos – os colonos imperiais e os provinciais. Esse fato demarca sutis diferenciações no status vivido entre os próprios imigrantes, fruto das condições de acesso a melhores terras e a diferenciações, nos que diz respeito aos maiores investimentos governamentais para a permanência e o desenvolvimento das colônias Imperiais. Muitas das Colônias provinciais foram abandonadas a própria sorte.

As levas de imigrantes, após 1871, eram provenientes de ações dos “armadores”, que constituíram empresas de imigração. Entre elas Caetano & Pinto e Holtzweissig & Cia⁴⁶. No contrato firmado entre o governo provincial e as empresas, estavam destacados alguns pré-requisitos. Entre eles, que os imigrantes fossem agricultores (tolerava-se apenas 10 % de não-agricultores). A preocupação em definir a atividade do imigrante relacionava-se à intenção de garantir que o ingresso de imigrantes fosse de um perfil específico: o agricultor. Em muitos casos, porém, ingressaram perfis diferenciados, como é perceptível na fala destacada por Luis de Boni (1996, p. 116) onde o legislador Galdino Pimentel, em 01 de março de 1889, constatou que “[...] muitos imigrantes recusam a ir às colônias agrícolas, ou voltavam delas, tanto no norte da Província como em Rio Grande e Pelotas. Eram geralmente homens solteiros, artistas, operários que não podem dedicar-se à cultura da terra. Alegam que se lhes fizeram promessas de trabalho em vias férreas.”

Entre as obrigações das empresas, estavam a acomodação e alimentação dos imigrantes, em Rio Grande, bem como o transporte, agasalho e alimentação, em Porto Alegre e portos próximos à zona Colonial. (De BONI, 1996, p. 99). Essa situação nem sempre era encontrada, pois, em 1884, criou-se uma nova lei (em 20.11.1884), regulamentando o serviço de recepção. Essa informação tem

estado, apenas em 1855, o número de empresas de colonização (companhias e proprietários individuais) montava a 213. A diferença entre colonização governamental e privada é mais do que formal. A primeira é movida por interesses ligados diretamente ao povoado do território nacional. A oportunidade da colonização estrangeira, a qualidade e procedência dos imigrantes e sua localização, o sistema de colonização – todos esses fatores vem a fazer parte direta das cogitações políticas dos governos expondo-os a vacilações de atitudes e mudanças de opinião decorrentes de alterações no equilíbrio político.” (WILLEMS, 1946, p. 72).

⁴⁶ No caso de São Lourenço do Sul, as empresas contratadas foram: Wilhelm Hühn e Cia; Milberg e Engström e R.O. Loberdantz.

importância contextual, pois o Porto de São Lourenço está no caminho Rio Grande-Porto Alegre. Nesse sentido, situações de ingresso de imigrantes que desistiam de ir para colônias do norte da Província eram freqüentes, o que explica a presença de muitos imigrantes alemães, nessa região, e o crescimento populacional da Colônia de São Lourenço. Luis de Boni (1996, p. 111) refere-se ao relatório de Rodrigues Barcelos (em 28.10.1885), onde o mesmo descreve essa situação:

[...] os imigrantes que chegaram à cidade de Rio Grande e que ainda ali não escolhem destino definitivo, são encaminhados para esta capital, donde freqüentemente voltam sobre o caminho já percorrido, por haverem resolvido aqui estabelecer-se no município de Pelotas, com prejuízo para o Estado, cujas despesas assim aumentam.

O destino para Pelotas era a zona colonial (em geral, a mesma área – Serra dos Tapes), gerenciada pela empresa privada de colonização. O município de Pelotas, remanescente das Sesmarias e dos senhores do Charque, aproveitou a situação para “criar” Colônias particulares⁴⁷, que, na verdade, se tratava da venda de áreas a colonos interessados nas imediações e encostas da Serra dos Tapes. Conforme Dos Anjos (2000, p. 68):

O movimento colonizador em Pelotas inseriu-se no processo de especulação imobiliária ocorrido a partir da Lei Provincial No. 304, de 1854, que não mais baseou na doação, mas sim na venda, o fornecimento de lotes aos imigrantes. As terras vendidas por particulares chegavam a custar 800% mais do que as vendidas pelo Governo para a formação de colônias oficiais, índice extremamente atraente.

Esse movimento vem a confirmar as afirmações dos legisladores e governantes da província, que se davam por conta de que a estrutura montada para atender os imigrantes era extremamente falha e, na maioria das vezes, inoperante. Marines Grando Zandavalli (apud DOS ANJOS, 2000, p. 68) destaca essa situação que envolveu a colonização de São Lourenço, na Serra dos Tapes, afirmando:

⁴⁷ Ver relatório da Intendência Municipal de 1922, no Museu da Biblioteca Pública Pelotense, volume 632 e documento elaborado por Carl Otto Ulrich.

Toda a Serra [dos Tapes] foi dividida em pequenas propriedades, as picadas multiplicavam-se e nelas o movimento crescia. Estabeleceu-se ali uma corrente de imigrantes, que geralmente não chegavam diretamente da Europa. Eram originários das colônias situadas mais ao norte do Rio Grande do Sul, sendo, na sua maioria, alemães. Mas afluíram para lá também espanhóis, austríacos, franceses e italianos, muitas vezes vindos mesmo de outras províncias. De caráter espontâneo, essa imigração era atraída pelos organizadores das colônias, que, com ela, auferiam grandes lucros.

Nesse movimento imigratório, muitas situações foram diversas das que a história oficial registrou⁴⁸. A história oficial também foi marcada por dados falaciosos, gerando confusão de nacionalidade, em muitos dos imigrantes aqui chegados. Esses registros, com o passar do tempo, tornaram-se fonte para a historiografia, que, ao analisar somente o registro de entrada, trata os imigrantes a partir do descrito, conforme a seguinte citação Diégues Junior (apud DOS ANJOS, 2000, p. 65), quando esse destaca:

Em 1872 foi celebrado com Caetano Pinto & Irmãs e Holtzweissig & Cia, para a introdução de 40 mil imigrantes. Deveriam ser alemães. Contudo, em virtude de dificuldades encontradas, quanto a esses nacionais, foram procurados outros grupos. Assim vieram imigrantes italianos, cujos primeiros colonos, [...] foram introduzidos como austríacos, por serem originários do Tirol e do Vêneto.

Dentre outras passagens⁴⁹, esta dá pistas para afirmar que, possivelmente, muitos pomeranos entraram no Brasil como sendo austríacos ou prussianos e, por fim, alemães. Essa situação era cômoda aos pomeranos, na disputa identitária, lhes convinha essa denominação. Por essa razão, o trabalho, aqui é também o de fazer um alerta a essas freqüentes confusões identitárias e analisá-las no conjunto das

⁴⁸ Conforme vemos em Wiemer (1983, p. 305), a primeira leva de imigrantes para São Lourenço, chegada do Porto de Hamburgo, no navio Twee Viedem: dentre os primeiros imigrantes contavam-se cinco agricultores, cinco sapateiros, dois serralheiros, dois encanadores, e mais um alfaiate, um carpinteiro, um pintor, um fabricante de carroças, um técnico, um padeiro, um lapidador de ágatas. Destes somente dois agricultores, um serralheiro, o pedreiro, o fabricante de carroças e um sapateiro ficaram na colônia. (AMSTAD, 1924, p. 85 apud WEIMER, 2005), portanto, os cultuados primeiros imigrantes não permaneceram na colônia, não fazendo jus, assim a data de 18 de janeiro, como marco da chegada dos pomeranos. Desses primeiros imigrantes, somente três famílias eram pomeranas! Os pomeranos foram preferidos, após a maioria dos alemães abandonarem a colônia.

⁴⁹ Para ver mais casos de confusão de nacionalidade, consultar em De Boni (1996, p. 105) e em Dos Anjos (2000, p. 65).

relações de poder, buscando entender como afirmaram determinadas falácias, em especial as de homogeneidade de origem dos imigrantes europeus, em especial, os sob domínio prussiano⁵⁰.

3.1.1 Revisitando a obra de Emílio Willems

[...] A estrutura das sociedades européias manteve-se, durante mais de mil anos, em moldes que permitiram a suas comunidades locais grande autonomia de desenvolvimento cultural [...] (WILLHEMS, 1946, p. 274)

A obra de Emílio Willems é referida, por muitos, na literatura sobre imigração no Brasil. Mesmo assim, merece ser revisitada, na busca de elementos descritos na mesma e que são pouco destacados nas obras históricas que tratam da imigração em geral. A leitura interessada dessa obra nos permite novas interpretações sobre o contexto da imigração, em especial, na busca de realçar a diferença entre alemães e pomeranos, na história da imigração.

Um dos elementos básicos da diferenciação está na condição de *Mundo Camponês*. Os pomeranos têm sua história encravada na relação com a terra e o mar, lavradores, plantadores, pescadores. Alguns grupos alemães também tem esse perfil. Nos pomeranos, contudo, a relação com a terra se diferencia, pois os mesmos viviam uma relação de servidão – de longo prazo, mesmo quando a reforma agrária foi necessária para a continuidade da vida em solos germânicos. As terras foram

⁵⁰ “Até meados do século XIX, duas regiões da Europa com relativa identidade cultural ficaram marginalizadas, no que tange ao processo de unificação. Estamos falando da península itálica e dos reinos, principados e condados, que foram dominados pelo antigo Império Romano-Germânico, dissolvido por Bonaparte durante as guerras napoleônicas, criando em seu lugar a “Confederação do Reno”. Após a derrota do imperador francês, o Congresso de Viena determinou a formação da Confederação Germânica, que se constituía num aglomerado de estados divididos entre as lideranças da Prússia e da Áustria (império Austro-Húngaro). Na segunda metade do século iniciou-se o movimento liderado por Otto von Bismark., que indicado pelo rei Guilherme I, conduziu o processo para a unificação. Combateu a Dinamarca, com o objetivo de conquistar os ducados de Holstein e o do Schleswig, criando em 1867 a Confederação Germânica do Norte. Depois voltou-se para o sul, para finalmente instilar um sentimento nacionalista nos estados da Baviera, Baden, Hesse e Württemberg, que não haviam aderido ao movimento e por essa razão corriam o risco de cair sob domínio da França, liderada por Napoleão III. Após a guerra franco-prussiana (1870-1871), que culminou com a rendição da França, foi criado o “Segundo Reich” (Segundo Império Alemão) sob a égide de Guilherme I.” (HEFLINGER JUNIOR, 2007, p. 13)

redistribuídas, mas em pouco tempo foram acumuladas por alguns, e a servidão não se extinguiu. Permaneceram assim, os traços do feudalismo, na cultura camponesa pomerana. A pobreza material, a servidão, a falta de iniciativa política e a perspectiva de mundo limitada ao espaço ocupado são elementos recorrentes, nos relatos históricos. Emílio Willems (1946, p. 48-49) esclarece que:

O camponês comunga de tal maneira com os fatores mesológicos que toda sua vida é regional, senão puramente local. Nenhuma das manifestações culturais típicas dos grupos rurais seria concebível fora de um determinado meio, a começar pelo próprio linguajar, o qual, de povoado a povoado, acusa diferenças sutis, até no âmbito do mesmo dialeto. Tudo, desde os trajes, o tipo de habitação, costumes, crenças até a organização do trabalho, o direito de sucessão e as relações entre pais e filhos, afigura-se, de qualquer maneira, como inseparável do meio físico, ao qual o grupo está associado desde os tempos imemoriais. Nada mais estranho do que um camponês fora de seu meio nativo, mesmo que esteja em um ambiente rural entre homens que são camponeses como ele. Se é de uma região distante, o entendimento é difícil devido à diferença dos dialetos; a indumentária, certos costumes, a crença religiosa contrastam singularmente com o novo meio. Ele, o camponês, é um estranho entre estranhos, também camponês.

Mesmo tendo vários elementos restritivos à idéia de camponês, posso afirmar, também, que não só ele, mas todos os grupos humanos têm a tendência de se reconhecer membro de um grupo em específico, do qual conhece suas regras, símbolos e significados. Assim, os pomeranos tendem a não se reconhecerem como alemães, pois não construíram essa idéia - de nação alemã -, ou melhor, foram conquistados pelos líderes do que viria a ser o império alemão. Se reconhecer pomerano é pertencer a um grupo específico, dentre as comunidades rurais do que é hoje a Alemanha. Isto está consciente aos pomeranos atuais? Possivelmente não; contudo, o sentimento de pertença os ensina a diferenciar-se dos outros grupos.

Entre esses outros grupos, muitos deles também eram camponeses. O sentimento rústico se fazia presente e, em muito, se aproximava do mundo pomerano. Trata-se de uma situação de época que envolvia a toda uma região. Emílio Willhems (1946, p. 51) explica que, apesar de haver processos de escolarização nas aldeias, essa realidade se fez muito recente na história rural germânica e também em solo brasileiro. Dessa maneira “[...] o horizonte cultural do

alemão rústico permaneceu acanhadíssimo, contando apenas com as poucas experiências que se lhe deparavam no seu meio limitado”. Essa realidade inclui a maioria os imigrantes germânicos chegados ao Brasil, entre os anos 1842 a 1860, não estando incluídos nesses os que já imigraram com formação específica.

Quando da chegada de novas levas de imigrantes, após 1948, devido à reorganização do mundo germânico, novas condições foram possibilitadas. Então, paulatinamente esses *novos imigrantes* chegaram ao Brasil com um patamar cultural diferenciado, em especial, pelas recentes transformações ocorridas devido à industrialização no mundo alemão. E assim, o imigrante que chegava ao Brasil, por volta dos anos de 1900, apresentava-se de modo diferente. Inclusive, era estranho à cultura dos imigrantes aqui radicados, em tempos anteriores. Há relato de imigrantes que não queriam trabalhar em fábricas e então emigraram:

[...] em 1859 emigraram, da Saxônia para o Brasil, algumas centenas de artífices e operário. Entre eles havia meiros, carpinteiros, serralheiros, costureiras. A situação econômica desses imigrantes que residiam na cidade de Chemnitz, não era precária, mas *eles não queriam trabalhar em fábricas [...] [grifo do autor]* (WILLHEMS, 1946, p. 55).

Dessa maneira, podemos ver que o camponês não imigrou por escolha, assim como sempre teve seu mundo cultural ligado à terra e tem, como característica, a parca instrução. Imigrou, por sofrer com a submissão aos donos da propriedade, partição demasiada das propriedades dos pequenos agricultores, as más colheitas, e, conseqüentemente, a fome que lhes espreitava como futuro.

Nos casos dos imigrantes que aportaram em São Leopoldo, em 1824, esses, com poucas exceções, proviam, “[...] das camadas mais inferiores da população rural. Muitos adultos, sobretudo súditos prussianos, conheceram a servidão. Mesmo se não houvessem sido servos da gleba, o seu status não se elevava muito acima do nível servil. Todos eram *Untertanen*, meros súditos de seus reis.” (WILLHEMS, 1946, p. 197)

Na situação de abandono e de ilhamento que foram impostas às colônias de imigração, no Sul do Brasil, a condição de vida do colono era muito próxima à do escravo. E, diante de uma sociedade católica e escravocrata, estigmatizado pela

aristocracia local, o espaço social do colono era o espaço do escravo: o trabalho manual era o que lhe estava reservado. Isso deve ser considerado, na situação do Sul do Rio Grande do Sul, onde as relações de produção se davam a partir do grande estancieiro e charqueador. Então o pomerano, agricultor, ocupou 'terras devolutas', que nenhum estancieiro interessava. A presença de "braços", contudo, se fazia necessária, ainda mais se esse fosse capaz de dar sustentação a sua própria subsistência. A situação era mais conveniente ao estancieiro, que agora se livrava do custo escravo e usava o pomerano, para sustentar a mesa urbana, a partir da produção agrícola na Serra dos Tapes.

O pomerano era um colono retraído politicamente, dedicado ao processo de produção para pagamento de suas dívidas, com a aquisição das terras. Sem presença de instituições públicas (nem ao menos escola). Resignado e isolado na Serra dos Tapes, nas encostas do Arroio Grande, restava-lhe o trabalho e a venda de seus produtos, a quem interessasse em comprá-los. Ainda hoje, essa perspectiva é encontrada com facilidade: 'Temos que vender a quem quer comprar e pelo preço que der.'

3.1.1.1 As Transformações na Tradição: Impactos da germanização ou impactos da ideologia alemã no Brasil

A tradição sofre alterações, sendo assim quebrada sua imobilidade. Houve, então, o estreitamento de laços com diferentes grupos, presença constante de novos personagens e/ou ações educativas com perspectivas diferenciadas das presentes no grupo. Isso provocou alteração de realidade nos costumes, nos referenciais culturais. Essas alterações ocorrem, geralmente, numa relação de força desigual, sendo a força externa muito maior que a da comunidade, que, tendo o grupo externo como mais prestigioso, acaba por incorporar sua forma de ser. Willems (1946, p. 179) afirma:

A situação de conflito que caracteriza a marginalidade tem um tríplice aspecto: cultural, social e individual. Padrões de comportamento, oriundos de *culturas* diversas chocam-se através de dois ou mais grupos em contato. A princípio, ambos manifestam a intenção de subordinar o seu comportamento às normas aprendidas. Ambas esperam de seus membros que se mantenham leais às tradições do grupo respectivo. Todavia, contatos cada vez mais estreitos fazem com que se verifique um enfraquecimento das influências exercidas pelas regras de comportamento do grupo menos poderoso, menos numeroso ou menos prestigioso. A atração cultural que grupos diversos exercem uns sobre os outros é quase sempre bilateral ou multilateral; raramente, no entanto, as forças atrativas tendem a equilibrar-se. Ao contrário, em regra o desequilíbrio observado na atração age no sentido de enfraquecer uma ou várias culturas a ponto de fazê-las desaparecer como entidades distintas.

No que se refere à língua, convém destacar que Willems (1946, p. 274) tem clara noção da diferença lingüística entre os grupos e que a mesma é elemento de diferenciação de grupos culturais. Ele salienta:

Os países de língua alemã apresentam uma diferenciação lingüística que coincide, em geral, com a variação das culturas regionais e locais. Esse fenômeno não é tipicamente germânico. A maioria dos povos europeus é muito antiga e a formação de suas sub-culturas obedeceu a regras que pouco diferem nos diversos países. A estrutura da sociedade européia manteve-se, durante mais de mil anos, em moldes que permitiram as suas comunidades locais grande autonomia de desenvolvimento cultural. Na esfera lingüística, essa autonomia levou, em toda parte, a um máximo de diferenciação que se evidencia principalmente na formação de dialetos. Estes continuam sendo falados até hoje pelas populações rústicas, grande parte do proletariado e da pequena burguesia. Em parte nenhuma as diferenças entre os dialetos vizinhos são profundas a ponto de torná-las mutamente ininteligíveis às populações que os falam. Mas camponeses do norte e do sul da Alemanha, por exemplo, não se entenderiam se, ao estabelecer contato, usassem apenas de seus dialetos respectivos (WILLEMS, 1946, p. 274).

Quem são os rústicos? Os camponeses, entre eles os pomeranos! Há de se perguntar as causas da diferença lingüística. É somente variação dialetal ou há uma base antropológica diferente? No caso dos pomeranos, a língua tem raiz eslava; portanto, é mais próxima do polonês e do russo, do que do alemão. Se forem analisadas as interferências históricas e o contato com os grupos, é possível

perceber que a pomerânia é antropologicamente diferente de outras regiões germânicas.

Uma característica a ser destacada é a diferença dada ao valor da língua dos diferentes grupos culturais “Na Alemanha, a cotação social da língua-padrão não ultrapassa a dos padrões provinciais. A fala regional não deprecia o homem, não lhe tira o prestígio.” (WILLEMS, 1946, p. 275). Diferentemente é aqui no Brasil, entre os imigrantes germânicos, onde o pomerano é considerado um dialeto de forma pejorativa, tendo valor de língua somente o *‘Hochdeutsch’*. A permanência do pomerano, entre as populações rurais colaborou para a depreciação da língua pomerana? Sim, essa situação foi acrescida da condição de exclusão, entre imigrantes, em especial os chegados após 1880, que, em sua maioria, traziam como referenciais a vida urbana. No Brasil, a língua alemã – *‘Hochdeutsch’* - foi ganhando valor simbólico de língua culta, sendo seu falante considerado mais esclarecido (e isso inclui noções de mais inteligente). Quem produziu esse valor simbólico? As instituições religiosas e escolares, em consonância com os ideais pangermanistas dos imigrantes novos. Os imigrantes, que chegaram ao Brasil antes da unificação alemã ou logo depois dela, tinham como grande referência a terra em que viviam e de onde tiravam seu sustento, a terra brasileira. Já os imigrados mais recentes (e em maior número) apresentavam um referencial de país de origem com muita galhardia, “elevavam a terra natal ao sétimo céu”, afirma Emílio Willems (1946, p. 415).

A escola, em muitos dos casos, teve como professor pessoas que eram defensores da língua alemã. Aliados ao processo de organização sinodal, a presença de pastores alemães condicionava os valores locais, aos preceitos da cultura alemã. O professor-colono, o pastor-colono com seus rudimentares saberes, espelhava-se na perspectiva alemã. Os professores das colônias pomeranas, do sul do Rio Grande do Sul, são citados por nome⁵¹, quando os mesmos representavam a cultura do *‘Hochdeutsch’*. A diferença significando inferioridade.

Outro elemento diferenciador está na relação familiar, em especial no processo do namoro e das relações sexuais anteriores ao casamento. No caso dos pomeranos, a prática do sexo antes do casamento era uma prática comum. É sabido que a idéia de virgindade provém do cristianismo, em especial católico. Os

⁵¹ No Triunfo, no Herval, na Nova Gonçalves, no Cerrito Alegre, em Arroio do Padre, na Colônia Cerrito, em São Lourenço. Quem eram esses professores? Os elementos urbanos ou semiurbanos, imigrados após 1880, com perspectivas liberais; entre eles, muitos Brummers.

pomeranos foram cristianizados e tornaram-se evangélicos com a reforma luterana; contudo, certas práticas pagãs (dos pagos) permaneceram, entre elas, a permissão de relação sexual pré-nupcial. Nos dias de hoje, no entanto, por sofrerem grande carga do simbolismo alemão urbano, há quem acredite que a virgindade seja algo inerente à cultura pomerana. Esta leitura é enviesada do ponto de vista histórico e só é possível, pela forte 'a-sujeitação' da cultura pomerana, frente à cultura alemã urbana. Willems (1946, p. 424) dá pistas sobre essa situação, destacando, por excelência, a mudança de hábitos quando de camponês e urbanos. Ele afirma: "Todavia, há muitas comunidades, sobretudo na Alemanha meridional e ocidental, em que experiências pré-nupciais são, não somente toleradas, mas até institucionalizadas. [...]" O autor indica algumas palavras que designam a existência dessa prática e afirma que, em muitos casos, diferentemente do ideário católico atual, "a moça não corre o risco de adquirir má reputação". Em muitos casos pomeranos, as moças casam grávidas e isto é motivo de felicidade para a família. Em alguns estudos locais, tenho encontrado afirmações contrárias, sendo que as julgo pouco confiáveis, do ponto de vista histórico; elas, contudo se aplicam à atual situação, principalmente em comunidades que sofreram fortemente a influência do ideário alemão urbano. Para reforçar nossos argumentos, Emílio Willems (1946, p. 432), relata que, no Espírito Santo,

[...] as relações pré-nupciais são provavelmente muito freqüentes. Verdade é que os nascimentos ilegítimos raramente ocorreram mais de uma ou duas vezes ao ano, sendo que em alguns casos não se registra caso algum nas diversas comunidades; em compensação, as relações pré-nupciais seguidas de casamento em caso de gravidez são freqüentes segundo uma antiga tradição campesina.

3.1.1.2 Mitos dos alemães Brasileiros: a escola

No estudo da literatura, freqüentemente vi situações de destaque ao processo de escolarização dos imigrantes. Analisando os dados, contudo, observei que essa é uma situação real, somente a partir dos anos 1880, sendo, nessa década, ainda muito deficitária, vindo a se constituir com maior força após os 1900. A escola era

um instrumento estatal para os alemães: “[...] em parte nenhuma da Alemanha, a escola surgiu como iniciativa própria das populações campestres”. A cultura germânica, contudo, primava pelo processo da leitura, pois tinha por base processos escritos. Mesmo com todos os esforços promovidos por Lutero e seus seguidores, para a leitura da Bíblia, entre os mais pobres, a condição de conhecimento escolar era precária.

No caso dos emigrantes para o Brasil, o governo brasileiro demorou a criar escolas, e, quando as criou, não as dotou de professores habilitados. Dessa maneira, a população imigrante levou décadas para conseguir organizar-se e a criar escolas, em número suficiente para os colonos. As poucas que existiam eram muito distantes e a instrução era, na maioria das vezes, dada em casa. Os que estudavam não ultrapassavam, em média, três anos de escolarização.

No comparativo com o restante da população brasileira, os dados estatísticos mostram um grande percentual de imigrantes escolarizados nas primeiras letras. Observando internamente, contudo, é possível observar que, entre imigrantes, a escolarização era com base no conhecimento da língua alemã, sendo que o português era desconhecido, tanto para alunos quanto para a maioria dos professores. Dessa maneira, os imigrantes ignoravam o Português e suas relações com os órgãos oficiais se tornava difícil, tendo que recorrer a intérpretes, quando necessário, em audiências públicas. Em São Leopoldo, “[...] aproximadamente 12.500 pessoas e 27 escolas, todas particulares, destas somente uma lecionava o português”. (WILLEMS, 1946, p. 383). Havia escolas? Sim, contudo em número não suficiente à demanda. Nas colônias novas, a situação se apresentava mais precária ainda. Essa situação só veio a ser alterada, quando foram fundadas as associações germânicas. Mais adiante, com o investimento público na nacionalização das escolas comunitárias, paulatinamente houve a desarticulação de toda a cadeia de organização escolar-comunitária dos imigrantes.

A escola serviu como um caminho, para a difusão da Língua Alemã, primeiro por necessidade e, mais adiante, por interesse ideológico: a língua como um culto. A língua, como símbolo dos valores étnicos, religiosos e políticos.

O mito da escolarização não está na questão de analfabetos, está, sim, no uso ideológico, realizado pelos imigrantes alemães, que divulgaram através dela e da igreja, ideais de supremacia da cultura alemã sobre os diversos grupos imigrados, entre eles o pomerano, que aprendia na escola a desmerecer a língua de

seus ancestrais. Complexificando a análise, é possível também, perceber que a língua escrita era a alemã, já que a pomerana não tinha grafia, e, para ler o Catecismo Menor, os luteranos necessitavam da aprendizagem da língua na qual era produzido o material religioso da época.

Do ponto de vista do estado brasileiro, os dirigentes da província preocupavam-se com a questão, mas não ao ponto de dar solução ao problema. Dessa forma, pronunciamentos e relatórios provinciais apontavam a necessidade de investimentos, em espaços escolares e em dotação de professores que tivessem conhecimento da Língua Portuguesa. Em 1864, foi sancionada a Lei No. 579, de 17 de maio do mesmo ano, que apresenta, em seu artigo primeiro, a possibilidade de o presidente da província contratar professores particulares, nacionais ou estrangeiros, para lecionarem as primeiras letras nas colônias provinciais. Segundo a lei, o professor deve saber o idioma dominante na colônia e a língua nacional, de preferência. O que esta lei nos indica? Que a realidade educacional era precária, a ponto de não se ter professores suficientes, e muito menos, que fossem capazes de ensinar nas duas línguas. E diz mais: que isso era permitido para as colônias provinciais; portanto, as colônias particulares, como a de São Lourenço do Sul, ficavam a descoberto do atendimento público.

Mesmo nas comunidades de imigrantes, a escola não ocupava o mesmo grau de importância, “A passo que para alguns a escola de alfabetização representava um fator que lhes parecia compensar grandes sacrifícios, outros se mantinham indiferentes.” (WILLEMS, 1946, p. 390). Em muitos casos, o professor era pessoa julgada inválida para o trabalho da roça, e então passava a se ocupar com outras atividades; entre elas, dar aulas.

Nas escolas rurais trabalham professores que lembram mestres rurais da Idade Média. Geralmente é um colono, que, levado por um interesse particular (o que é raro) ou para ganhar algum dinheiro a mais, se dedica ao ensino. Pode-se observar em alguns lugares que pessoas mal sucedidas na lavoura ingressam no magistério. Entre os mestres rurais encontram-se de vez em quando, um indivíduo naufragado na vida, o qual achou abrigo na mata. Quase todos mantêm relações bastante tensas com a ortografia e gramática, a ponto de não reconhecerem, às vezes, a ordem das sílabas numa palavra (WILLEMS, 1846, p. 392).

A grande questão não é ser professor-colono. Sendo colono, poderia até mesmo ser exemplar, mas, como professor, o conhecimento era insuficiente. Muitas vezes, o prestígio de um professor no meio rural dava-se não tanto pelo desempenho de seu ofício, mas porque ele era o único que sabia interpretar papéis oficiais. Quanto aos professores vindos da Alemanha, esses, ao término de seus contratos, abandonavam seus cargos, por considerarem demasiado o contraste cultural: “A distância cultural entre a escola campesina alemã e a escola rural teuto-brasileira chocava sobremaneira os professores de carreira, vindos da Alemanha [...]” (WILLEMS, 1946, p. 398).

Em relação às situações acima levantadas, cabe refletir sobre uma Emílio Willems (1946, p. 376) em que chega a ser taxativo: “[...] Se o patrimônio cultural a ser transmitido é pequeno, as regras pedagógicas consistem, às vezes, simplesmente em ações rotineiras destinadas a manter a autoridade dos mais velhos. [...]”

Se essa é a perspectiva que restava, a pedagógica originária fundava-se na servidão. A perspectiva de futuro, então, é a aceitação do outro como o referente. Possivelmente, essa perspectiva foi vivida por muito tempo e ainda a encontramos nas nossas andanças e a percebemos no jogo político.

Um dos exemplos concretos desse processo é a freqüente referência à Língua Alemã, como língua dos pomeranos. Poucos são os casos em que os autores diferenciam os grupos culturais e suas formas lingüísticas. O pomerano é considerado, na maioria dos casos da literatura, um dialeto, ou *plattdeutsch*⁵², o baixo-alemão. Sendo um dialeto, fica a reboque da língua alemã, ou melhor, do ‘*Hochdeutsch*’, o seja o alto-alemão, ou alemão fino, como afirmaram os moradores da Nova Gonçalves, em Canguçu. Enfim, a pessoa que pronuncia as palavras segundo uma determinada padronização, é considerada mais culta, supostamente por falar o alemão padrão correto.

Investigando as origens lingüísticas, vestígios de outras possibilidades são evidentes. O pomerano tem uma base cultural eslava. Sua língua mantém padrões lingüísticos diferenciados do alemão, ao ponto de alguns grupos não serem capazes de comunicarem-se entre si: “Os camponeses do norte e do sul da Alemanha, por

⁵² Em alguns casos encontramos grafada como ‘*Pommeranisch*’ e ‘*Pommere*’.

exemplo, não se entenderiam se, ao estabelecer contato, usassem apenas de seus dialetos respectivos.” (WILLEMS, 1946, p. 275)

O pomerano é uma língua provincial? Muito provavelmente, provincial, de base eslava, com interferências fortes do mundo germânico, que alterou sua condição vocabular, incorporando a sua lógica de significados atributos da língua germânica.

O pomerano é um baixo-alemão? Essa afirmação provém de que fonte? Das fontes hegemônicas da cultura alemã, urbana. Sendo uma língua camponesa falada por pessoas rústicas, como diria Emílio Willems, a área de influência do pomerano era restrita entre camponeses, proletariados e pequena burguesia e conseqüentemente, não ganhou notoriedade nos círculos burgueses, tendo sido tratada como linguagem de camponeses.

No caso do Rio Grande do Sul, Emílio Willems (1946, p. 279) aponta importante vestígio, quanto à questão lingüística, demonstrando que o pomerano foi sendo considerado menos, em função de uma “superioridade” do dialeto renano. Segundo suas palavras:

Por exemplo, no Rio Grande do Sul, os colonos descendentes de pomeranos, falavam em casa o seu dialeto, mas usavam em outras ocasiões um dialeto renano que eles consideravam idioma-padrão. É possível, aliás, que nisso tenha havido um reconhecimento tácito da “superioridade” cultural dos colonos descendentes de renanos.

Com disseminação da Bíblia, a leitura passou a ser uma necessidade, e os pomeranos, nessa época, por estarem sob domínio germânico, sofreram a disseminação da língua germânica, em especial a partir do ‘*Neuhochdeutsch*’, criado por Lutero, e as variações que foram produzidas. Língua e religiosidade caminham juntas, no processo dos evangélicos germânicos. São Lourenço, em 1924, apresentava uma população de 90% protestante. (WILLEMS, 1946, p. 480)

Nos países bálticos a elite germano-báltica – exceção feita de alguns casos de russificação superficial ou verdadeira – conservou seus caracteres, mas grande parte da camada inferiores fundiu-se com os estonianos e letões. (WILLEMS, 1946, p. 581-82).

Ou seja, os povos bálticos, em maioria camponesa, tiveram um espaço cultural produzido a partir de relações eslavas, convivendo com intensos conflitos – avanços e recuos de território. O longo tempo de permanência da conquista germânica sobre esse espaço, contudo, propiciou alterações substanciais na questão lingüística. O pomerano, como língua escrita só existiu até por volta de 1600. É o que afirma Salamoni (1995), ressaltando que, como os pomeranos “ao chegarem ao Brasil não sabiam ler nem escrever português, foi mais fácil para eles aprender a língua alemã, por ser o dialeto pomerano parte do tronco lingüístico germânico.” Essa fonte precisa ser questionada! Apresenta, contudo, indícios de que há diferenças, no mundo imigrante alemão-pomerano: “Com características diferenciadas da cultura alemã, com a qual conviveram desde o início da ocupação das terras em São Lourenço do Sul e Pelotas, os pomeranos mantiveram, por algum tempo, inalteradas suas tradições, hábitos e costumes.” (SALAMONI, 1995, p. 64)

3.1.1.3 Imigrantes novos nas terras do sul

Tendo claro que os pomeranos ingressaram no Brasil, sendo, na época prussianos, devido ao domínio político da Prússia sobre aquele espaço. Renanos também vieram e participaram da colonização de São Lourenço do Sul. Das 3.185 famílias, que entraram no Rio Grande do Sul, a maior parte (1186) vinha da Alemanha Setentrional, que inclui, principalmente, a região da Pomerânia⁵³. (WILLEMS, 1946, p. 62)

A emigração seguiu passos lentos, entre os anos de 1824 a 1885, tendo grande impulso nas décadas seguintes. Os pomeranos, sujeitos de nosso estudo, são descendentes dos que chegaram entremeio às grandes levas. Por se tratar de uma colônia particular, o próprio empresário da Colônia responsabilizou-se por

⁵³ “Já no final do século XIX, nas vastas propriedades dos Junkers, situadas na parte oriental da Alemanha, aplicava-se a maquinaria moderna, mas as relações feudais ainda eram muito presentes - os trabalhadores recebiam parcelas de terra, mas tinham que trabalhar também nas terras do senhor. Cf. Jvostov e Zubok, p. 37. Martin GRESCHAT chama atenção para o fato de, apesar de que já em 1807, na Prússia, tivesse sido decretada a libertação da servidão da gleba (Bauernbefreiung), na verdade pouca coisa mudara durante todo o século XIX, pois a política em torno da nobreza (Adel) manteve o poder econômico ligado à terra, bem como o direito do padroado, o patrimonialismo e a gerência policial. Cf. *Das Zeitalter der Industriellen Revolution*, p. 40” (TEICHMANN, 1996, p. 8-9)

trazê-los para o Brasil, o que garantiu, de alguma forma, um grupo homogêneo de imigrantes pomeranos na colônia.

Os imigrantes novos imigram de uma Alemanha já constituída como país, industrializada e tendo como referência a vida urbana e não mais o mundo rural. Essas diferenças demarcam diferenças conflitivas, entre os grupos já presentes no Brasil e os novos imigrantes que chegavam. Emílio Willems (1946, p. 52) declara:

A diferença de desorganização no campo e nas cidades é de grau e, por isso mesmo, as tendências de desenvolvimento são divergentes. O imigrante citadino de 1880, por exemplo, é mais desorganizado do que o imigrante rústico dessa época e, ao mesmo tempo, a distância que separa os dois, é bem maior do que era no começo do mesmo século. [...]. Um grupo humano agora heterogêneo imigrava ao Brasil, “Não apenas proletários, mas também pequenos e médios burgueses que fogem à proletarização iminente, representantes da burguesia intelectualizada e liberal que se envolveram em lutas políticas; enfim quase todas as classes sociais, ainda que em proporções desiguais, fornecem seus contingentes de imigrantes, contribuindo assim para a heterogeneidade cultural daqueles que tencionam radicar-se no Brasil (WILLEMS, 1946, p. 54).

Assim, há uma diferença profunda, na forma de ser desses dois grupos. Um já estabelecido e com referências de um mundo agrário e de parcas memórias positivas da terra natal. Um outro, recém-chegado e com referências urbanas e, em muitos casos, com perspectivas de expansão da cultura germânica no mundo – que vem a se transformar em pangermanismo, anos mais tarde. Ocorre que não se trata somente de dois grupos em relação, mas, no mínimo, havia um outro grande grupo, o luso-brasileiro, que constituía o movimento cultural.

Enquanto o colono imigrante agricultor dedicava-se ao mundo agrícola, o imigrante novo, com perspectivas urbanas, envolvia-se na construção de novas áreas de trabalho, na industrialização, no comércio. Muitos desses interagiam com o mundo nacional, provocando, assim, uma quebra no isolamento inicial a que estavam subjugados os camponeses.

O advento da República; o aumento na produção, visto que as comunidades já estavam estruturadas minimamente; a passagem de um maior número de viajantes pelas colônias; e a melhoria nas redes de acesso e comunicação foram

elementos constitutivos de alterações possíveis no mundo imigrante. Essas alterações aconteceram em paralelo à chegada dos imigrantes novos.

A marginalização de uma certa parte dos teuto-brasileiros pode ser estudada através de seus sentimentos de inferioridade que se desenvolvem ao contato com a cultura alemã de um lado e da cultura brasileira de outro lado. *Esta duplicidade se explica pelo fato de existir uma cultura teuto-brasileira.* A rigor, o choque se dá não entre duas, porém três culturas diferentes. Desta maneira, o problema dos teuto-brasileiros do Brasil meridional adquire um aspecto mais complicado. O descendente de imigrantes alemães geralmente não se sente solidário com o imigrante alemão. (WILLEMS, 1946, p. 186)

3.1.2 Diferentes grupos ocupando o mesmo espaço

A relação com as populações já assentadas por essas terras partiu de um acordo tácito entre as partes: aos colonos pomeranos, o trabalho da agricultura; aos alemães, o comércio; aos lusos, o poder; aos negros, à servidão.

Willems (1946, p. 188) considera que há dois caminhos raízes: a) de que os teuto-brasileiros desenvolveram uma cultura essencialmente rural, ao passo que a população “lusa” representa a cultura urbana; b) o brasileiro de descendência portuguesa considera-se, naturalmente, “em casa”. E o imigrante, um forasteiro!

Com certeza, é possível questionar as afirmações acima; contudo, elas expressam indícios de uma relação desigual entre as partes. Mesmo nos casos em que os imigrantes assumiam como “seu lugar” as novas terras, eles estavam fora do círculo político, fora das estruturas de decisão. Eram forasteiros políticos. O autor supracitado trata o teuto-brasileiro como um sujeito ‘marginal’.

A condição de imigrante não pode ser tratada somente com o olhar da marginalização. Entre os imigrantes, ações e reações se deram e, aos poucos, construíram processos de intervenção nas relações sociais regionais. No caso dos teutos, Willems (1946, p. 190) considera que essa ação se deu por três grandes vias de conflito: a) exaltação da cultura local, “teuto-brasileira”, predomina entre a burguesia média e entre lavradores abastados ou remediados; b) exaltação da cultura germânica, sendo característica restrita à alta burguesia; c) exaltação da

cultura luso-brasileira, atitude que predomina entre o proletariado industrial, na pequena burguesia e entre lavradores em vias de proletarização.

Esse movimento de forças envolveu os pomeranos em um grupo maior: os imigrantes. Ao reconhecerem-se como parte de um mesmo processo, eles buscavam a identificação e não a diferenciação. Com isso, o discurso da germanidade teve um terreno fértil para enraizar-se. Os imigrantes novos, as instituições sinodais participaram ativamente do processo de divulgação dos ideais da germanidade. A presença de pastores formados na Alemanha, o ingresso de pessoas com perspectiva urbana deram nova dinâmica à vida cultural e econômica das colônias, sendo que a participação política começou a ser um pouco mais expressiva, mas longe do ideal. Nesse movimento, a participação política dos pomeranos permaneceu restrita, e por vezes, inexistente, favorecendo, assim, um maior silenciamento na história local e regional.

3.1.3 Origem dos Imigrantes: a diferenças entre os grupos

Analisando a procedência dos imigrantes, algumas distinções podem ser feitas a 'olho nu'; outras são possíveis de ser percebidas com mais profundidade. Um dos grandes grupos que aportou no Brasil foi o grupo que habitava a região situada entre os rios Reno e Mosela, região denominada de *Hunsrück*. Esse grupo se fez muito volumoso, em quantidade e em atitude de demarcação identitária, e influenciou todos os demais. Foi capaz de transformar seu modo de ser no modo desejado pelos demais. No caso de São Lourenço, renanos também faziam parte do primeiro grupo e os colonos pomeranos os tinham como falantes do alemão-padrão. Poucos renanos, vindos a São Lourenço, permaneceram na Agricultura. Num contexto geral, Emílio Willems (1946, p. 62) afirma que o grupo *Hunsrück* promoveu um processo de fusão cultural, fazendo com que “[...] as formas culturais do *Hunsrück* absorvessem as demais, deixando assim a impressão de uma homogeneidade que a princípio não existira.”

Dessa maneira, já é possível verificar que a condição dos pomeranos dava-se a reboque do processo cultural do grupo hegemônico do *Hunsrück*. Quando chegaram os imigrantes novos e os Brummers, nessa região, o processo de

transformação cultural foi potencializado. Possivelmente, o relativo isolamento da Colônia de São Lourenço possibilitou, aos pomeranos, por mais longo tempo, a manutenção de seu modo de ser.

Quando se fala em imigrantes alemães, é importante é ter clareza que muitos desses ingressaram no Brasil, quando a unificação política da Alemanha ainda não existia, e, portanto, não pertenciam à Alemanha, mas, sim, a países e/ou nações diferentes e/ou regiões de cultura diversas, uma das outras, a ponto de se considerarem '*mutuamente, como estrangeiros.*' (WILLEMS, 1846, p. 63). Eram grupos culturais heterogêneos, que ingressavam no Brasil como Imigrantes Prussianos, que, após um tempo, foram equivocadamente considerados todos "alemães", até mesmo pela literatura da área.

Em relação aos pomeranos, no processo do conflito entre os grupos, a classificação de procedência já os colocava em grau de exclusão, pois os grupos hegemônicos os consideravam de cultura menos desenvolvidas. Essa perspectiva é perceptível em toda a literatura, descrita com muita sutileza. Trata-se da história contada pelos grupos hegemônicos alemães, do eixo São Leopoldo- POA – Santa Cruz. Em algumas situações, até mesmo em periódicos que percorriam as colônias, essa perspectiva aprecia impressa:

Uma carta sobre São Lourenço (Rio Grande do Sul), publicada em 1908, relata que os pomeranos era "economicamente os mais atrasados", que não queriam participar dos trabalhos da associação dos colonos para melhorar os processos de produção. Todavia, acrescenta o relato, os pomeranos se mostravam satisfeitos com a situação. (WILLEMS, 1846, p. 93)

Uniam, portanto, uma situação de acomodação, com certeza, de resignação, de não participação política⁵⁴. Uma condição de não cidadania, já que, por se tratar de uma colônia particular, não havia investimentos públicos. Além disso, por serem evangélicos, esses imigrantes não tinham seus casamentos reconhecidos; e, mais

⁵⁴ "Por muito tempo, as colônias alemãs viveram num processo de marginalização, o que se pode perceber pela não participação na vida política. Em geral, o papel político dos teuto-brasileiros, no século XIX, foi quase nulo." (TEICHMANN, 1996, p. 35)

que isso, o sínodo não reconhecia os pastores livres por serem da própria comunidade.

É possível observar, contudo, que se constituía uma acomodação silenciosa para com as relações regionais e estaduais; no entanto, havia uma organização comunitária, que sustentava seus interesses mais imediatos.

Essa situação de menosprezo não se dava somente para com os pomeranos. Ela podia ser sentida entre todos aqueles que atuavam nas lides da terra. O menosprezo era pelo mundo rural, como regra geral da burguesia e pequena burguesia crescente entre os imigrantes alemães. De alguma forma, o imigrante alemão que aqui encontrava condições de crescimento econômico, incorporava os valores aristocráticos burgueses e senhoriais. Os exemplos a seguir existiam na Alemanha e aqui no Brasil. De oprimido a opressor!

Os resíduos que o peneiramento deixou entre os pomeranos parecem ter sido bem menores do que aqueles que se notaram entre imigrantes alemães de cultura mais desenvolvida. Contudo, verificações feitas em períodos e zonas diversos mostraram que não se tratava apenas do pomerano mas em geral, do proletário rural (camarada ou colono) dos latifúndios senhoriais da Prússia Oriental. (WILLEMS, 1846, p. 94)

Considerar a dimensão de exclusão interna dos grupos não é deixar de perceber relações específicas, também entre pomeranos. Pela literatura, eles têm sido caracterizados como pouco propensos a atitudes democráticas, tendo em alguns casos, criado sanções específicas aos sujeitos que desejavam fazer discussão pública sobre procedimentos diversos que envolviam a comunidade. Ficava clara, então, a existência de uma tendência autoritária⁵⁵, na gestão da vida da comunidade, o que é perceptível até nos dias atuais. O debate sobre os rumos da

⁵⁵ Essa tendência autoritária verifica-se muito aliada a uma lógica de gestão da vida comunitária como coisa privada. Em alguns casos, como o acontecido no Cerrito Alegre, Colônia Ramos, na qual os dirigentes da comunidade desmancharam o prédio da escola comunitária devido ao receio de que a mesma fosse incorporada como patrimônio público do município. Acabaram com a escola da comunidade e com o ensino público no local.

comunidade, em muitos casos, não acontece e é decidido entre o presidente e o pastor e, em outras formas de organização, à revelia de uma discussão pública⁵⁶.

Assim sendo, custou muito para que os alemães tivessem acesso à vida/participação política⁵⁷. Juridicamente, este acesso veio em 1881, com a Lei Saraiva, que outorgou aos acatólicos a naturalização e uma ampla igualdade política. A partir desse momento, ficou assegurada a possibilidade de eleger pares imigrantes. No sistema censitário, porém, somente pessoas que possuíam determinada renda podiam participar, e a maioria dos colonos não atingia esse patamar, tendo essa lei, novamente, se configurado como mais um embuste legal aos imigrantes.

3.1.4 Aspectos gerais sobre a história de São Lourenço e o entorno da Serra dos Tapes

Os colonos, principalmente os pomerânios, enxergavam em meu falecido pai, além de possuidores de terras, a pessoa investida de autoridade legal, porque na Pomerânia os senhores das terras exerciam uma autoridade patrimonial. (COARACY, 1957, p. 115)

⁵⁶ “Em síntese, a participação dos imigrantes na vida política do Império foi reduzida, estando o poder monopolizado pelos pecuaristas, grupo hegemônico e dominante no Estado. Todavia a partir da dinamização econômica social [...] a facção [liberal] dos pecuaristas no poder estabeleceu uma aliança com os comerciantes e demais setores do complexo colonial alemão, [mas] como forma de arregimentar votos e legitimar sua hegemonia.” (PESAVENTO, 1985, p. 45)

⁵⁷ “No seu todo, lendo o pouco material existente, fico com a impressão – e nesta expressão quero ser levado a sério – que se ao longo do Império o colono evangélico havia buscado aliança com o Partido Liberal e com a Maçonaria, apoiando Gaspar Silveira Martins, o “Silberner Marin”, as experiências feitas durante a revolução federalista foram tão desgastantes e decepcionantes que o apoio ao antigo líder se foi. Para os republicanos ficou a suspeita de que, no fundo, os colonos evangélicos continuavam apoiando Silveira Martins e que, portanto, não eram confiáveis. De parte dos colonos, as experiências feitas com castilhanistas não foram as melhores. Experimentaram-nos como bandidos, ladrões e assaltantes. Se o Império trouxera a marginalidade política, a ditadura positivista instalada após a revolução federalista só fez aprofundar essa marginalidade, atirando o imigrante luterano e seus descendentes no culto da germanidade. Do ponto de vista antropológico, era o que lhe restava, pois ideais políticos lhe eram tomados ou impossibilitados. A conta teve que ser paga nas duas guerras mundiais. Quem a pagou não foi nem a política do Império nem a política da ditadura positivista, mas o colono.” (DREHER, 1995, p. 70)

Por terras devolutas⁵⁸, eram consideradas as áreas sem uso, pelo Estado, ou de doações não legitimadas. A “doação” de Sesmarias seguia a lógica de promover a ocupação de terras sem uso. As terras destinadas à colonização partiram desse princípio. A Serra dos Tapes não era desejada por nenhum fazendeiro. Embora houvesse sido doada como Sesmaria, não fora efetivamente ocupada.

A região sul da Província de São Pedro teve um maior investimento em ocupação, por volta de 1770, com a fundação de pequenas vilas, povoadas por criadores milicianos. Muitas dessas divisas e doações eram/são questionadas até hoje. Muito embora tenham sido legalizadas posteriormente, em espaços de “soldados-estancieiros⁵⁹”, a lei era sempre a favor do Coronel. No caso de São Lourenço um dos primeiros proprietários foi o Brigadeiro Rafael Pinto Bandeira, na área compreendida entre os Arroios Cahará e Arroio Grande, legitimada em 1780. O registro do nome São Lourenço aparece no ato de doação de 18 mil hectares à Manuel Bento da Rocha⁶⁰. Tratava-se de uma região praticamente inabitada nessas épocas.

O processo das charqueadas, na zonal sul, ocupava grandes extensões de terras. O cultivo do gado a campo aberto e as práticas de produção, bem como a pouca população com posses, eram fatores que davam margem à posse de áreas sem muitos conflitos. Isso, contudo, passou a se alterar com o aumento de concessões registradas, a partir de 1780, justamente na época em que as charqueadas estavam em plena produção. Recondo (1984) apresenta essa situação, ao pesquisar e analisar o “Registro Geral”, onde a mesma encontrou um grande número de concessões, entre 1780 e 1800, a açorianos, que se tornaram possuidores de grandes estâncias.

Nesse quadro, a Serra dos Tapes ficou à margem do interesse dos estancieiros e charqueadores, mas não do Estado, pois, na década de 1840, a Assembléia da Província debatia, através do Deputado Gonçalves Chaves, a criação de uma colônia de imigrantes nessa área. Nesse sentido, é o discurso proferido, em 1847:

⁵⁸ As sesmarias eram terras devolutas, medindo cerca de 13.000 hectares, correspondendo a três léguas por uma légua (PESAVENTO, 1985)

⁵⁹ Sobre “oligarquia de estancieiros-soldados”, ver em Tramontini (1999, p. 19).

⁶⁰ Conforme carta de sesmaria de 1814, emitida por Dom Diogo de Souza “[...] uns campos na Serra dos Tapes, freguesia do Rio Grande, confrontando-se a leste com terras de José Cardoso Gusmão, ao norte com os de João Pedroso Bueno. Em 1815 obtém outro título na mesma região” (CALDAS, 1995, p. 7)

[...] está a Serra dos Tapes no município de Pelotas ao sul da Província apropriada para o estabelecimento de uma colônia [...] por conseqüência, se é esse, para aquele lado da Província o único lugar apropriado para o estabelecimento de uma colônia, se ela tem de produzir inúmeras vantagens, não só a pelotas, mas ao município de Rio Grande, a todo o sul da campanha até a fronteira de Jaguarão, de Bagé e mesmo São Gabriel... (Dep. Gonçalves Chaves, apud PICOLLO, 1998, p.490)

Essa colônia, que chegou a ser criada como projeto, foi cancelada dois anos após, em 1849, através de ofício de 09 de julho de 1849, pelo Presidente da Província, General Andréa. Chamar-se-ia Colônia São Francisco de Paula. (ANJOS, 2000)

O destaque que Rheingantz⁶¹ tem, na literatura⁶², como pioneiro na iniciativa pode ser questionado, pois essa proposta já era corrente na região, de tal maneira que outras colônias foram criadas: uma, denominada D. Pedro II (1850) e gerenciada pela Sociedade Auxiliadora da Colonização de Estrangeiros; e outra, Monte Bonito (1850), particular, organizada pelo Coronel Thomaz José dos Campos. Estas colônias, de iniciativa particular, acolheram imigrantes da Irlanda, que, após alguns anos, a abandonam, dirigindo-se para Buenos Aires e Tapes. (ANJOS, 2000).

O que deve ser atribuído ao administrador da colônia de São Lourenço é sua capacidade de utilizar a lei de terras, aprovada em 1850⁶³, a seu favor e de encontrar, nos pomeranos, os colonos capazes de darem seu suor na fabricação do sonho empresarial de Rheingantz. No dizer Ullrich⁶⁴ (1999, p. 37), ele implantou o

⁶¹ “Em 22 de junho de 1843, desembarca na Cidade de Rio Grande, a bordo do navio DELAMARE, como empregado da firma de Guilherme Ziegenbein, que adquirira o vapor Rio Grandense, para fazer a linha Pelotas-Rio Grande.” (KOLLING, 2000, p. 35). Em 1848, casa-se com a enteada do patrão.

⁶² Em especial, em Coaracy (1957), que apresenta uma versão da história da colônia, a partir dos documentos do colonizador, em um momento de comemoração. Alguns pesquisadores sobre o tema o qualificam como “movido pelo idealismo, discurso ufanista, etc”. (KOLLING, 2000). Por vezes, a história se repete! Nas comemorações dos 150 anos da Imigração Alemã-Pomerana, a assessoria sobre a história da colonização tinha como central a figura do neto do administrador João Batista Scholl.

⁶³ Decreto No. 1318 de 1854 regulamentou a Lei Geral No. 601 de 18 de setembro de 1850. (KLIEMANN, 1985, p. 21)

⁶⁴ “O professor Ullrich, republicano convicto e por laços e filiação à Maçonaria Pelotense, passa sua compreensão de mundo, sua ótica positiva de enxergar as coisas, sua necessidade de adaptação do aluno ao mundo que o cerca, culpando os analfabetos pela derrota, pelas disfunções do tecido social.

“[...] campesinato numa região do Rio Grande do Sul dominada por grandes estâncias”. As experiências anteriores possibilitaram, ao mesmo, buscar um perfil humano de aceitação às condições e modos de gestão centralizadora e monopolista do empresário.

O administrador tinha conhecimento das “competências” dos pomeranos. A busca por esse grupo humano foi realizada de modo consciente, pois, além de estarem acostumados às lides agrícolas, viviam uma situação de dependência, de longo prazo, na Pomerânia!⁶⁵

O perfil desejado era do o colono, trabalhador da terra e que pouco se ocupa com as questões políticas. Concretamente, por volta dos anos de 1880, somente 42 pessoas desta colônia estavam aptas a votar⁶⁶.

O caráter monopolista foi vigente durante todo o tempo que Rheingantz dirigiu a colônia. Ali funcionava somente um comércio. Pertencia a Jacob Rheingantz. Os colonos pomeranos, com o passar do tempo, deram-se conta da situação, passando a queixar-se sobre os altos preços dos lotes, da forma de distribuição dos mesmos, da diferenças de valores entre lotes, dos poucos lucros nas vendas dos produtos, etc. Essas reclamações ganharam concreticidade, ao fim do ano de 1867.

Cabe destacar que, na literatura, é encontrado, por vezes, um caráter não conflitivo nessa colônia, como se os processos aqui tivessem sido de forma harmoniosa. Ao visitar novas fontes, vamos encontrando pistas que sugerem que a voz oficial calou as vozes contrárias: contudo, em Kleimann (1986, p. 26) e em Nogueira e Hütter (1975), a forma de apresentação das situações é diferente das encontradas em Coaracy (1957). Nessas fontes, vemos que o conflito de terras não se estabelecia somente entre os colonos da colônia, mas, também, com fazendeiros que possuíam terras próximas. Além disso, quando da expansão da colônia (compras de novas áreas, tais como Colônia Cerrito, em 1869, e Arroio Grande), outras iniciativas concorriam com a de Rheingantz. E isso é bem visível, ao observar

No exercício de caligrafia e cópia, calava-se na ideologia dominante, passando valores estabelecidos por esta compreensão de mundo e de realidade.” (KOLLING, 2000, p. 96)

⁶⁵ Röelke (1996, p. 89) revela mais dados sobre essas características dos pomeranos: “De forma plena, o povo pomerano nunca conseguiu fazer sua própria história. Outros a fizeram por ele, manipulando-o como objeto. Essa constatação explicará uma outra característica do pomerano: seu tradicionalismo, que beira ao conservadorismo; a sua dificuldade de assumir propostas novas.”

⁶⁶ O Deputado Koseritz declarou, em discurso, que há necessidade de desmembramento da área colonial para a criação de um novo município, pois era atrofiada a participação dos colonos nas questões políticas, possível ser percebida pela soma de somente 42 eleitores registrados na colônia. (CALDAS, 1995, p. 07)

o mapa das Colônias. Nas áreas à direita do Arroio Grande, município de Pelotas, se encontram inúmeras colônias particulares⁶⁷, com poucos lotes cada. A maioria delas leva o nome do fazendeiro, dono das terras.

3.2 OS CONFLITOS COM O COLONIZADOR

Desordens de vulto só conheceram São Leopoldo e São Lourenço aquela com as questões de terras suficientemente conhecidas e com a revolta dos Muckers; esta com as desordens motivadas pela ganância dos empresários sobre as terras vendidas aos colonos, pagas e não regularizadas. Tal foi o vulto da questão que degenerou em franca revolta. (PELANDA, 1925, p. 34)

No processo de administração da colônia de São Lourenço do Sul, registra-se o fato de que um grupo de colonos se revoltou contra o administrador Jacob Rheingantz, próximo dos dias de Natal, do ano de 1867. Eram colonos descontentes com a administração da Colônia, e mobilizados devido à publicação de um edital, pelo tenente que atuava no Destacamento de Polícia de Pelotas, com assento no 5º. Distrito (região da colonização). Esse edital impedia o uso de armas, o jogo nas vendas, ajuntamento de mais de três pessoas; previa necessidade de atestado médico, para enterro, e de licença, para bailes.

Essa situação desagradou os colonos, mas ela era somente o ápice de um processo, que incomodava muita gente. Eles reclamavam de medições incorretas e juros altos, bem como de valores exacerbados sobre os lotes e intermediação das vendas de produtos, como a batata⁶⁸. Até hoje, essa história é contada em várias versões e não se tem um estudo aprofundado das reais motivações, para a revolta dos colonos⁶⁹. Vivaldo Coaracy (1957, p. 100-105) relata essa história com muito

⁶⁷ O embate pelo espaço e a disputa pela terra ocorreu de uma forma sutil e desenfreada na força pelo branqueamento da população pelotense. A discussão desse tema era liderada pela maçonaria pelotense e tinha nos reverendos evangélicos (liberais) a sua ponta de lança. (KOLLING, 2000, p. 43)

⁶⁸ Roche (1969) aponta para o ano de 1851 a venda de batata inglesa a 50 réis. Estranhamente, Rheingantz vendia a batata dos colonos em 1867a 22 réis e como era intermediário o preço pago ao produto era menor que esse. Rheingantz era o único comércio existente no núcleo colonial.

⁶⁹ “Desde o início dos anos 60 do século XIX ficaram as reclamações contra Reingantz cada vez mais altas. [...] um grupo com mais de 150 colonos formulou através de um documento jurídico queixas contra o administrador e os enviou à representação diplomática do Governo Prussiano cujo teor foi

cuidado, não citando nomes e deixando claro que o injustiçado teria sido o administrador.⁷⁰

Para acalmar a população, o próprio Chefe de Polícia da Província deslocou-se a São Lourenço do Sul, acompanhado de 68 praças. Ele também veio acompanhado do diretor da colônia de Santo Ângelo (atual Agudo), Barão de Kahlden, que assumiu interinamente a direção da Colônia.

Desejo, neste estudo, apenas contextualizar a situação de dependência, vivida nas colônias, em especial, nas particulares. Casos próximos desse aconteceram também em outros locais.

José Eduardo Heflinger Junior (2007, p. 61) relata que em Ibiçaba, SP, os colonos também se revoltaram. Isso ocorreu, ainda, nos anos de 1856. E a revolta deu-se por desentendimentos dos colonos com os administradores da fazenda. Um dos colonos, de origem suíça, Thomaz Davatz, escreveu uma carta, pretendendo enviá-la a autoridades de seus pais de origem:

Em janeiro de 1856 escreveu em seu relatório, no qual revelava a verdadeira condição imposta aos colonos, que segundo seu julgamento, estavam debaixo de um jugo muito pesado. Nesse documento ele enfatizou o não cumprimento de cláusulas que constavam no contrato.

Esse colono mostrou a carta a um médico da Colônia, em quem acreditava poder confiar. O médico o desestimulou sobre sua intenção de enviar a referida carta, lembrando-o de que, na sua condição de colono, corria sério risco.

Confiando no Dr. Gattiker, que prestava serviços médicos na colônia, mostrou-lhe o citado relatório. Apesar de confessar que compactuava com as suas opiniões, Gattiker aconselhou-o a não enviar o relatório aos Grisões, enquanto permanecesse no Brasil, pois correria sério risco. Segundo o julgamento do médico, essa iniciativa iria frustrar os

publicado pelo Jornal Geral dos Imigrantes (Allgemeinen Auswanderung-Zeitung) – Edição No. 34, de 24 de agosto de 1865. (CUNHA, 1995, p. 134 apud KOLLING, 2000, p. 45).

⁷⁰ Algumas tentativas de minimizar o conflito reivindicatório e torná-lo movimento de irracionais são visíveis, pois Coaracy (1957) declara ser a noite de véspera do Natal. Quando são consultados outros documentos (Nogueira e Hütter, 1975) a data mencionada é a do dia de 23 para 24, ou seja um dia antes, não na véspera de Natal. Isso retira, em boa parte, a possibilidade de estarem agindo por “excesso de libações festivas”, conforme acusa o autor Vivaldo Coaracy (1957).

engajamentos que a Vergueiro e Cia pretendia continuar empreendendo na Alemanha e Suíça. Em dezembro de 1856 o Sr. Jonas, diretor da colônia, revelando um ódio contido, disse ao mestre escola que conhecia o teor do relatório e que seria inconveniente enviá-la, pois estava sendo vigiado, advertindo-o sobre a impossibilidade de sua correspondência sair dos limites da fazenda. Davatz ainda citou que o Sr. Luiz Vergueiro o havia ameaçado de maneira velada, chegando a sugerir, que ele estava no Brasil, onde os Vergueiro gozavam de muito poder, e que a sua postura poderia causar-lhe infortúnios. [...]. Depois de muito pensar a respeito do assunto, preparou o citado documento, no qual revelava que Vergueiro & Cia não tinha o direito de cobrar juros pelas quantias que as municipalidades européias tinham adiantado para a viagem. Argumentava a ilegalidade da cobrança de comissões destinadas ao agenciamento, questionava sobre a maneira equivocada que fora estabelecida para se mensurar o peso do café, que segundo seu juízo, sempre beneficiava aos contratantes e entre outras reclamações, citou a ausência de privacidade nas correspondências e o preço dos alimentos, que na fazenda eram muito mais caros do que o preço médio vigente nas vilas vizinhas a Ibicaba. (HEFLINGER JUNIOR, 2007, p. 61)

E como o caso foi resolvido? A carta chegou a seu destino e provocou reações nas autoridades européias e brasileiras. No caso brasileiro, a atitude foi obrigar o autor da mesma a deixar a colônia: ‘Após a presença de autoridades brasileiras, suíças e prussianas, na referida fazenda, confirmando, em parte, as reclamações do colono, este foi obrigado a deixar a colônia! E entre os brasileiros o mesmo foi acusado de ter ligações com ideais comunistas. (HEFLINGER JUNIOR, 2007, p. 61)

A história repetiu-se na Colônia de São Lourenço! Esse relatório de Davantz, contudo, gerou outros documentos, que foram publicados na imprensa européia, em especial o parecer emitido por Dr. Heusser. Esse parecer foi publicado em setembro de 1857, gerando restrições a emigração ao Brasil por parte dos governos da Prússia, Suíça e outras regiões da Alemanha.

Em uma carta aberta à imprensa germânica, Samuel Kerst (que foi capitão contratado – mercenário - pelo exército brasileiro e participou da revolta do 28º Batalhão de São Leopoldo), escreveu: “A maneira como os alemães estão vivendo nas fazendas de café do Brasil, foi denunciada pelo Dr. Heusser à direção da polícia de Zurich. É de suma importância que a imprensa encontre espaço para divulgar esses escritos.” Ele acreditava ser esse o meio pelo qual o povo alemão tomaria conhecimento das condições hediondas, impostas aos seus patrícios, no Brasil.

Após o conhecimento do relatório de Heusser, concluí que os mais bondosos fazendeiros brasileiros mantinham um sistema que onerava dia a dia a dívida das famílias dos colonos, repassando-a para seus descendentes. O sistema, portanto, constituiu-se num negócio similar à escravidão.

“Há casos de venda de fazendas, em cuja negociata se incluiu os colonos, obviamente com suas respectivas dívidas, fato esse, que ocorre sob as vistas grossas das autoridades brasileiras.” O autor cobrava atitudes dos governantes dos estados alemães, acusando-os de não acolherem as reclamações dos pobres e infelizes. Ele afirmou:

Não há um segundo país no mundo, que como o Brasil, julga com parcialidade a causa dos necessitados para favorecer a classe dominante. O fazendeiro brasileiro, Elias Pacheco Jordão, manteve alguns de seus colonos no cárcere, sem comida e acorrentados e depois de levados a um tribunal, foram inocentados no julgamento. Kerst registrou no documento, que a capciosidade originava-se em Hamburgo, através da cobrança de comissões, que somavam de 10 a 20 mil réis por pessoa. E dali para frente, a dependência dos incautos era aumentada na proporção que a dívida crescia. (HEFLINGER JUNIOR, 2007, p. 61).

O mesmo tratamento fora dado aos cinco principais líderes da revolta, em Picada Moinhos. Eles foram presos e removidos para Pelotas, tendo sido, também, processados. O administrador Rheingantz, após algum tempo, voltou!

Essa passagem mostra que os colonos não tinham assegurado as promessas, que as dívidas iniciavam-se, na maioria das vezes, antes do embarque e que, no Brasil, se agravavam na indigna relação com a aristocracia brasileira. O autor José Eduardo Heflinger Junior questiona a validade dos argumentos de Kerst, por ter sido ele enviado de volta à Prússia, após a revolta no 28^o. Batalhão de São Leopoldo. Suas pistas, contudo, nos oferecem um conjunto de argumentos que demonstram, claramente, haver processos de ‘a-sujeitação’, para com os imigrantes no Brasil. Isso ocorreu, apesar de toda ação de propaganda, em prol da imigração, por parte de autoridades de ambos estados/nação.

A revolta dos colonos, contra Rheingantz, era um movimento forjado pela realidade local. A situação de negligência das autoridades brasileiras, para com as necessidades dos colonos, já era há muito denunciada. A proteção, por parte do

Estado, aos fazendeiros era corrente na pampa gaúcha. Como essas denúncias foram publicadas em 1857 e a revolta dos colonos na Picada Moinho aconteceu em 1867, seriam os pomeranos revoltosos sabedores dessas? A cultura do silêncio é histórica no Brasil. E, nesse caso, esses colonos foram silenciados pelos mecanismos judiciários.

Esses elementos acima explanados demonstram silêncios históricos, que invisibilizam a presença pomerana na Serra dos Tapes. Buscar a vida cotidiana, o mundo da casa, dos rituais é uma das formas capazes de dar visibilidade ao próprio silêncio produzido, bem como dar voz a cultura material e imaterial presente nesse espaço. Nesse sentido o próximo capítulo tratará das questões pertinentes a esses temas.

4 A ESCOLA E CULTURA LOCAL: POSSIBILIDADES DE INTERPRETAÇÃO DOS ACHADOS NO ENTORNO

4.1 ANÁLISE DOS ACHADOS COM E NAS ESCOLAS

A cultura local, nos espaços pesquisados, apresentou-se volumosa, tanto nos aspectos materiais e quanto nos imateriais. Nesse conjunto, há uma diversidade de objetos e fatos/situações que configuram um processo complexo de elementos culturais presentes. A diversidade apresenta-se como uma mistura - cultural, étnica e histórica.

Nos “achados”, evidenciou-se um contexto cultural da Serra dos Tapes, extremamente transpassado por diferentes tendências religiosas, práticas de cultivo variadas, organizações comunitárias e perspectivas de vida diferenciadas.

O encontro e a interação de diferentes grupos conformam um caleidoscópio cultural que complexifica estudos como este, pois a presença dos diferentes grupos culturais implica numa relação de troca e interação. Nessa relação, praticamente todos os grupos utilizam-se de práticas e rituais que não lhes são próprios, se analisados histórica e antropológicamente; contudo, esses procedimentos são por eles apropriados e reinventados, a partir da relação com os outros.

Encontrar práticas próprias dos grupos indígenas, em grupos pomeranos, é comum, assim como práticas pomeranas em grupos descendentes de negros quilombolas. No conjunto da obra, no entanto, a referência ao mundo cultural germânico, como o mundo da cultura “fina e superior”, é presente em todos os contextos percorridos.

Analisar esse mosaico/caleidoscópio é um desafio ao pesquisador e à literatura já produzida sobre ele. Em muitos momentos, as buscas por referenciais capazes de iluminar análises foram em vão e, em outros, foi necessário refutar algum dado, pois este não era capaz de dar conta dos contextos pesquisados e/ou, relacionava-se a perspectivas silenciadoras das diferenças presentes.

Ao mergulhar no mundo material e imaterial, envolvi-me com uma diversidade complexa, que me obrigou a processos reflexivos amplos e profundos⁷¹. Isso me levou a percorrer praticamente toda a produção sobre imigração no Rio Grande do Sul, e trabalhos clássicos, em termos de País, e, até, algumas obras internacionais. Mesmo assim, ao nos debruçarmos sobre os elementos coletados, sobrevinha uma frustração: a literatura pouco trata e muito silencia, quanto às diferentes perspectivas culturais, em especial a dos diferentes grupos imigrantes.

4.2 RODA DE DIÁLOGO INTERPRETANDO A CULTURA LOCAL

O processo de pesquisa não se faz sem a interpretação. Para tal ato, o processo metodológico utilizado apontou para a técnica de coleta Roda de Diálogo, a partir de situações selecionadas pelos pesquisadores estabeleciam os marcos interpretativos do material coletado. A técnica da Roda de Diálogo⁷² não é nova para mim, acompanha meu processo de pesquisa desde há muito tempo e tem seu vertedouro nas práticas de Educação popular.

O processo da Roda de Diálogo caracteriza-se por ser um momento de interpretação da cultura local, pela sua própria voz, a partir dos materiais coletados e catalogados. As imagens são selecionadas pelo pesquisador, a partir da totalidade coletada, que os apresenta em um telão, com perguntas previamente definidas sobre cada uma delas. A participação dos membros da roda é livre, sendo estes questionados pelo pesquisador, a cada nova imagem, e com perguntas que se seguem às respostas dadas, que são na verdade, na maioria dos casos, análises

⁷¹ “Para as nossas investigações, tal problemática exige também que se inclua a cultura material como elemento indispensável para as releituras e reflexões contextuais, onde passado e presente se mesclam na tentativa de elaborarmos discursos de apropriação desses passados e dos significados para a educação.” (TAMANINI, 2007, p. 04)

⁷² Essa perspectiva é denominada de diversas maneiras e muito utilizada em processos de educação popular e vem sendo gestada em meus processos de pesquisa-formação, ao longo dos últimos 10 anos, exercitada já no Movimento “Abraçando a Vida” em Florianópolis, entre os anos 1998-2001; na pesquisa “Escolinha Municipal de Arte: diálogos em memória”, entre os anos 2002 a 2004; e agora (2007-2008), no processo de extensão-pesquisa: “Educação, Memória e História: diálogos pomeranos”. Tem nascedouro nas idéias de Paulo Freire – Centros de Cultura, mas reconfigura-se em nossos processos, a partir de um contexto diferenciado e de leituras outras que possibilitam avanços metodológicos. Weller (2006) apresenta uma idéia muito próxima desta que realizo; contudo, a idéia de roda foge da caracterização dada por este. Weller (2006) denomina Grupos de Discussão e, em seus artigos, encontrei algumas das minhas premissas expressas graficamente.

profundas sobre as implicações da vida na constituição dos significados culturais. Esse movimento de interpretação é o movimento Roda, um debate profundo, com participações diversas e críticas, sobre as falas dos sujeitos. Isso se verifica, pois sendo um momento de análise coletiva, o movimento da roda possibilita a intervenção sobre análises incorretas ou com possibilidades duvidosas de respostas e, ainda, exageros de importância a um determinado fato/objeto, exercendo assim um filtro de significados possíveis e aceitáveis como representativo da cultura local. O Movimento de Roda possibilita também a tomada de consciência sobre a cultura local, pois, ao analisar seu próprio mundo, os sujeitos buscam compreender as suas presenças no conjunto da cultura local e global.

Considero que pesquisar é também intervir, auxiliar na organização, impulsionar processos. Não me basta o movimento da coleta. Não desejo ser um coletor de esmeraldas, nas terras pomeranas. Há de ser pesquisante também a comunidade, participante o pesquisador. A forma desse processo se desenvolver é o diálogo em profundidade⁷³.

Esses processos normalmente iniciam com ar solene. A presença do pesquisador, na escola, altera os modos da vida cotidiana. A apresentação formal, por parte da escola, para com os pais, induz a uma postura de solenidade. Percebo que, ao se dar dessa maneira, colabora na seriedade do processo que está por se dar. A tarefa do pesquisador é quebrar esse ar solene, sem abandonar a perspectiva da profundidade necessária no debate.

Apresentar a trajetória percorrida durante o processo de coleta, o envolvimento dos alunos, dos professores e dos próprios pais e mães no processo é uma necessidade metodológica. Dessa maneira, são projetadas imagens que retratam esse movimento e, aos poucos, os envolvidos vão se encontrando em um clima de familiaridade com o tema, lembrando-se das ações já realizadas. Em meu caderno de campo, relatei esse momento da seguinte maneira:

⁷³ “O que importa fundamentalmente à educação, contudo, como uma autêntica situação gnosiológica, é a problematização do mundo do trabalho, das obras, dos produtos, das idéias, das convicções, das aspirações, dos mitos, da arte, da ciência, enfim, o mundo da cultura e da história, que, resultando das relações homem-mundo, condiciona os próprios homens, seus criadores.” (FREIRE, 1977, p. 83)

Cumprimentei a todos, e lembrei-lhes do encontro que havíamos realizado, no salão da comunidade, em agosto do ano passado. E, então, muitos acenaram com a cabeça, fazendo menção de que tinham lembrança do que se tratava. Lembrei-os também da coleta dos materiais – dos objetos que os alunos haviam solicitado – e de que era sobre isso que eu os convidava a permanecer, por mais um tempo, a fim de que eles interpretassem as imagens selecionadas.

O ato de interpretar as imagens, em conjunto com a comunidade, significa mais do que uma interpretação. Significa colocar a comunidade como a voz do significado desejado. A partir disso é que sofrerá a crítica reflexiva do pesquisador, sobre a voz da comunidade.

Das experiências vivenciadas pelo pesquisador, apoiado nos estudos sobre Metodologia de ação com a Cultura Popular, apropriando-me da lógica dos Círculos de Cultura Popular⁷⁴, modelei uma estratégia de investigação que tivesse como base a Roda e o Diálogo interpretativo, a qual denominei Roda de Diálogo, no sentido mesmo dado por Freire (1977, p. 88):

Os ‘Círculos de Pesquisa’ se alongam em ‘círculos de cultura’; estes, por sua vez, exigem conteúdos educativos novos, de níveis diferentes, que demandam novas pesquisas temáticas. Esta dialeticidade gera uma dinâmica que supera o estático da concepção ingênua da educação, como pura transmissão de conhecimento.

A ação investigativa percorre os caminhos da cultura, dialogando com os sujeitos pesquisados sobre suas visões de mundo, sobre o mundo do trabalho, dos mitos, das convicções, das relações políticas e de formação.

⁷⁴ “De acordo com as teses fundamentais que vimos desenvolvendo pareceu-nos fundamental fazermos algumas superações, na experiência que iniciávamos. Assim, em lugar de escola, que nos parece um conceito entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o *Círculo de Cultura*. Em lugar do professor, com tradições fortemente “doadoras”, o *Coordenador de Debates*. Em lugar da aula discursiva, o *diálogo*. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o *participante de grupo*. [...]” (FREIRE, 1999, p. 11)

4. 2. 1 A Roda de Diálogo com os pais da Escola Carlos Soares da Silveira da Nova Gonçalves. Canguçu



Figura 15: momentos da Roda de Diálogo, com pais na Escola Carlos Soares da Silveira, em 01 de julho de 2008.

A sala repleta⁷⁵ de pais e mães não nos permitiu fazer uma roda propriamente dita. Acomodamo-nos como foi possível; no início com dificuldades técnicas, pois a luz resolveu “cair”, justamente no momento da apresentação das imagens. O que fazer? Todos à espera. Alguns começaram a sair. Então resolvi colocar as questões orientadoras no quadro. Convidei-os a entrar novamente para a sala e, solicitei autorização para gravar e filmar. Começamos o diálogo. A luz retornou um tempo após, quando, finalmente, passamos a interpretar as imagens.

A primeira situação que se apresentou foi a da casa de quase cem anos. O agricultor dizia: “É só uma casa velha”. Indaguei, se essa casa não tinha história, se foi sua família que havia construído, e com o quê? Então surgiu uma rica história: os tijolos foram feitos artesanalmente, o barro era amassado com os pés, mas, no caso, para preencher as paredes com barro.

No caso, o agricultor relatou que:

O barro era amassado com os pés ou com pata de cavalo. Depois era moldado com uma caixa retangular, feita de madeira, na qual o barro, era colocado dentro, para dar o formato e esse bloco retangular de barro, então, era colocado ao sol para secar por alguns dias. Depois, dentro de um galpão, e, então, era queimado num forno feito especialmente para isso. (Dirceu)

⁷⁵ Fizeram-se presentes, nesse dia, 18 pais e mães, em 01 de julho de 2008.

A queima do tijolo era uma festa! Convidavam-se os vizinhos, para ajudar, e tinha que passar a noite cuidando, do fogo e do forno, retocar o forno com barro, manter o calor. Enquanto isso se jogava carta, contavam causos, bebiam, especialmente vinho, bebiam para “agüentar a noite”. Quando uns cansavam, outros assumiam o trabalho. Isso levava umas duas a três noites. Era uma festa. “Se bebia muito nesses dias”. Em alguns casos, vinho demais, tijolos de menos! Vejamos como nos relatou o agricultor Dirceu:

Era amassado à pata de cavalo ou com os pés. E, então, tinha uma forminha, e eles socavam aquilo no barro e levava para deixar secar um pouquinho no sol e depois enforava ele, num galpãozinho, queimava. Fazia uma festa. Era uma festa. Uma festa para cuidar o forno. Assava milho, batata doce, jogavam carta, ficava na volta do fogo. Lá em casa, nós tamo cansado de fazer. Fazia até uns mil tijolo por vez. Fazia o forno e daí queimava, e aí fazia aquela festinha, daí chamava os vizinhos. Durava até dois dias, e bebia, tinha que ter. Rebocava com barro na volta. Alguns jogavam carta, outros ficavam rindo, e bebia. Naquele tempo, o que mais se tinha era vinho. E quando uns tavam cansado iam dormir, mas a vizinhança se trocava. Não podia deixar apagar ou fazer fogo demais.

O que representou esse momento? Uma situação de encontro festivo, para o trabalho, que necessita de várias mãos e opiniões diversas, dos mais experientes, para que o produto final seja de acordo. Um encontro de gerações, experienciando a troca de saberes sobre o processo da queima de tijolos e sobre causos contados nesse entremeio. Alguns ainda possuem essas caixas de fazer tijolos. Na atualidade, não os fazem mais, compram da olaria.

Questionados sobre as práticas cotidianas, relataram que, na atualidade, o trabalho que se tem está vinculado à produção de fumo, onde se tem que produzir mudas, plantar e, depois, sentar dentro do paiol: “Agora, essa época, é só sentado dentro do paiol pra classificar o fumo”. Para além disso, a rotina diária está em cuidar das coisas no entorno da casa: “A gente acorda, arruma as coisa pra tirar leite, toma café, chimarrão de manhã. Aí trata os bicho. Isso é diário”. Por vezes, algum doce é preparado, ainda nos tachos de cobre: “Uma vez por mês, faz uma *schimier* também. Depende da fruta que tem, ameixa, pêssego, melancia. Ah, se não tem melancia... Melancia de porco e cana doce, é a melhor *schimier*”. (Ildo). Por

vezes, também se faz um geléia de favo de mel, denominada *Zürup*⁷⁶ : “Tem também o *zürup*, feito do favo de mel. Não é fácil de fazer, e tem que fazer de noite, porque, de dia, atrai muita abelha”.

Motivados pela questão “*Que outras coisas se faz aqui, que não seja trabalho?*” eles esclareceram que, nos fins de semana, existem práticas de Esporte e jogos de carta, entre amigos, cultos e algumas festas de comunidade⁷⁷:

Isso é sempre igual. Futebol todos os domingos. Jogo de carta de sábado até domingo de noite. Futebol começa sexta já, às vezes até quarta, de noite, sexta, sábado e domingo. Cinco ou seis mocotós na volta. De maio a agosto, é mocotó; setembro, alguns ainda. No verão, não tem mocotó. Quente com quente não dá certo. E tem cultos no fim de semana, de 14 em 14 dia. Aqui é só a IECLB, só tem uma, na volta tem outras, e alguns são católicos. Mas a maioria é de confissão luterana.

Apresentei, então, a primeira imagem: as lembranças de batismo. Muitos a reconheceram e disseram: isso é para presentear o afilhado no dia do batismo. É dado pelo padrinho. Não tem mais. Outros entraram na fala e disseram: tem sim, ainda tem. Muitos ainda dão essas lembrancinhas, tem para comprar.



Figura 16: Lembranças de Batismo. A primeira, cedida por Holanda Muller, data do ano de 1946. A segunda, cedida por Nilza Lemke Bierhals é do ano de 1931. Coletadas em 04 de outubro de 2007.

⁷⁶ Grafado conforme a pronúncia.

⁷⁷ Em Steyer (1999, p. 28) há uma passagem interessante envolvendo o pastor Broders, em uma viagem de diagnóstico, ao sul do Brasil:

“Mas, sem dúvida, o que mais decepcionou o pastor Broders neste seu primeiro relato foi a constatação da frouxidão dos costumes e o conseqüente indiferentismo religioso. Escandalizado, escreve: No que tange ao espírito religioso, é preciso dizer que ele é preocupante. A população de origem alemã só tem divertimentos na cabeça. O domingo é empregado principalmente para a realização de bailes, nos quais muitas vezes as pancadarias e brigas representam o ponto alto” (DL,24.07.1900, p. 230)

Broders mostra-se também sumamente escandalizado com as “festas anuais” promovidas pelas congregações, e por isto porque não o culto divino, mas os bailes eram o centro das festividades. “Mais um exemplo quero relatar quanto às inconveniências que aqui são praticadas. Anualmente, as congregações celebram suas festas. Isto em si não é de estranhar, mas o que segue depois é escandaloso. Após o culto ninguém vai para casa. Todo mundo se dirige para o salão de baile, onde durante três dias há grande festa. Dança-se sempre até amanhecer. As pessoas se entregam aos prazeres da vida. (DL, 24.07.1900, p. 230)”

E, então, passaram a relatar o modo como é significada essa lembrança. Se o padrinho deseja que o afilhado seja um bom criador de porco, coloca um pêlo de porco junto; uma pena de galinha, boa criadora de galinhas; uma agulha, boa costureira; dinheiro, bom guardador, e assim por diante. A situação expressa um desejo do padrinho de que o afilhado tenha sucesso, num ramo de trabalho.

Alguns afirmaram que essa era uma prática de superstição, que não acreditavam naquilo, que alguns pastores proibiram essa prática, mas que a mesma é recorrente até hoje, nos processos de batismo de pomeranos. Ao padrinho, são reservadas determinadas



Figura 17: Lembrança de batismo, com agulha e pena dada a Luisa Perleberg, em 25/01/1930. Coletada em 04 de outubro de 2007.

práticas possíveis, no dia do batizado. Por exemplo: o padrinho não pode trocar de roupa ou de calçado nesse dia, pois esse ato leva à criança a ser muito espalhafatosa e ‘gastadora’ com roupas: “Se trocava de calçado no dia que tava batizando, a afilhada ia dar gastadeira de calçado. Se sujava a calça e trocava, aquela criança nunca vai ter sorte com calça. Usa uma calça duas, três vezes já rasgou” (Neiva)

Embora alguns tenham comentado que a lembrança do batismo é aquilo que o pastor alcança (batistério) e não o “padabrief”⁷⁸. Há diferenças entre esses dois objetos. O que é entregue pelo pastor denomina-se batistério e é uma certidão de batismo. O “padabrief” é uma presente do padrinho. Esse processo de dar a lembrança era seguido de comportamentos rituais, assim expressos pelos agricultores, presentes na reunião:

Se quando o padrinho vai fazer xixi, estiver com essa lembrança no bolso, ele não pode fazer, tem que entregar a um outro, porque se ele fizer xixi com a lembrança no bolso, a criança sai mijona. Eu era bem grandezinho, tinha uns seis anos já. Eu de noite xixi na calça. Sempre fazia xixi nas calças e aí apontavam sempre pro meu avô, que era meu padrinho, e diziam: teu padrinho, quando tu ia ser batizado, ele fez xixi e ficou com a lembrancinha dentro do bolso da camisa. Que não podia ter feito. É superstição? Até pode ser, mas

⁷⁸ “Pet” ou “pada” é abreviação aportuguesada na forma oral de padrinho, seria então, “A carta do Padrinho”. Em alemão, escreve-se *Pantenzettel*.

que aconteceu comigo aconteceu. O padrinho fez xixi com a lembrança no bolso e eu até grandinho fazia xixi nas calças. E era por isso. (Valdir)

“Se trocava de calçado no dia que tava batizando a afilhada ia dar gastadeira de calçado. Se sujava a calça e trocava, aquela criança nunca vai ter sorte com calça, usa uma calça duas, três vezes já rasgou”. Neiva

A questão da superstição teimava em retornar, mas era esclarecedora, a cada nova aparição: “Isso tem um pouco de superstição. Eu não acredito muito nisso, até foi meio proibido”. O comentário deixa claro que existem divergências sobre essa prática, em especial, por parte dos pastores da IECLB e da IELB⁷⁹. Droogers (1984, p. 57) se pronuncia com clareza sobre essa questão:

Tudo o que era costume em redor do “*Pantenzettel*” foi produção religiosa popular. A campanha dos pastores contra este conjunto de costumes desapropriou os membros e confirmou a posição do pastor como único dono dos meios de produção religiosa.

Então, a pergunta que eu me fazia, em voz alta, era “*Mas como que é superstição, se ele falou que não conseguia controlar o xixi, porque o padrinho dele deixou no bolso?*.” Todos confirmaram que é exatamente isso. Se fizer xixi com a lembrancinha no bolso, vai mijar nas calças até grande. Comentei que seria uma coincidência, pois as crianças demoram a controlar o esfíncter, e, quando em contato com o frio, estão mais propícias a esse fato. Como todas correm no chão com pés descalços⁸⁰, essa seria uma situação provável. A resposta que obtive foi o

⁷⁹ Na pesquisa de campo encontrei um pequeno livreto que discutia exatamente essa questão, o que demonstra serem esses processos uma preocupação das entidades sinodais. Nesse material a superstição tem o seguinte conceito: “A superstição, que se apóia e faz uso de forças ocultas não é absolutamente, um passatempo ou uma brincadeira inocente. A superstição é um poder espiritual. Assim como a fé real nos coloca em um união com Deus, a superstição nos põe em contato com o poder das trevas cujo chefe é Satanás. (JUCKSCH, 1975, p. 04)

⁸⁰ “O calçado desaparecia na vida cotidiana do colono. Os teuto-brasileiros da zona rural são praticamente uma população descalça. Os sapatos, que aliás, nem todos possuem, são reservados para as visitas à cidade ou a vila mais próxima. Aos domingos, a caminho da missa, os colonos carregam o seu único par de sapatos em baixo do braço. Chegando às primeiras casas da cidade, calçaram-nos agüentando, heroicamente, o martírio de uma ou duas horas, pela satisfação social que lhes proporciona esse uso. [...]. Descalço o colono se sentiria repellido e humilhado por uma sociedade que associa à ausência de sapato o estigma da miserabilidade.” (WILLEMS, 1946, p. 236)

relato de novas situações, que tinham a ver não só com o fato de “mijar” nas calças quando pequeno, e sim com outras situações da vida cotidiana:

Mas eu acho que, muitas vezes, pois a minha afilhada mesmo, eu e mais outra fomos madrinhas. Nós, de tarde, depois da cerimônia, vinha embora. Tinha uma festinha, e nós trocava de calçado, uma experimentava o da outra. E a minha comadre até hoje reclama: vocês trocaram de calçado demais. Agora não dura calçado pra ela, é dois, três domingos, já não tem mais. (Neiva)

Com essas declarações, o grupo de pais ficava pensativo e declarava:

Pra algumas coisas, até parece que faz sentido. No futuro, parece que pros afilhados, não é superstição, mas um destino, assim..., Olha eu não sei. Eu já tenho uma comparação, é mais fácil puxar pro padrinho do que pro pai ou pra mãe. Ah, mas o pai não bebia (a mãe geralmente não bebe), mas o filho bebe, ou o contrário. Ah, não, mas tu não, tu não viu o fulando bebendo, é o padrinho. O pai não joga carta, mas o filho é atirado nas carta. Vê se o padrinho dele não joga, joga! Então é o padrinho. (Ildo)

Mas isso seria, então, só pra colocar a culpa nos padrinhos. Se o afilhado se perdeu na jogatina, então padrinho é culpado. E isso vai contra o que se estabeleceu, como uma regra, nas comunidades: “O padrinho sempre era alguém escolhido na comunidade. Não era todo mundo que era padrinho, tinha que ser gente direita, de respeito. Não era por dinheiro, era pela pessoa que ele era” (Ildo). Por isso, declaram que antigamente (e atualmente também), ser padrinho⁸¹ era uma honra, pois se reconhece, nesse sujeito, boas características, que contribuiriam na educação do filho. E a conclusão ficou exatamente como começou: aquilo que o padrinho faz, antes, no dia e depois do batizado, interfere na vida do afilhado:

Como ele tava falando aqui, dizem que puxa pelo padrinho. Então ali, eu tenho uma tia. Ela ficou solteira, ficou velha, bem nervosona, e ela foi ser madrinha da minha irmã, ela também saiu bem nervosona. Mas o jeitão da madrinha dela. Mesma coisa. (Valdir)

⁸¹ “A escolha dos padrinhos é importante, pois acredita-se que as virtudes desses se transferem para a criança. Por isso também a criança recebe, além do seu próprio nome, o nome dos padrinhos!” (RÖLKE, 1996, p. 48)

No Espírito Santo, essa situação foi analisada pelo Pastor Rölke (1996, p. 48). Ele ressaltava os mesmos sentidos dados, aos processos relatados pelos presentes na Roda de Diálogo:

No dia do batismo, os padrinhos presenteiam seus afilhados com a lembrança ou *Carta de Batismo*, o "*Pantenzettel*" ou "*Patenbrief*". Dentro dela, se coloca crina de cavalo, sementes de cereais, agulhas, penas de ganso, etc... A crina de cavalo deveria assegurar sorte no trato de cavalos, quando a criança fosse adulta. A agulha, por exemplo, significava o desejo, de que a criança/menina, quando adulta, fosse uma boa costureira. Tudo que se colocava dentro das cartas de batismo, eram objetos que deveriam garantir a sorte no futuro das crianças. No caminho para a igreja, padrinhos e madrinhas deviam ter algumas precauções com a carta de batismo, que estavam levando consigo. Não lhes era permitido urinar, pois se o fizessem, o afilhado ou afilhada se tornaria uma pessoa mijona [...]" (RÖLKE, 1996, p. 48)

A mesma situação apresentou-se entre os presentes na Roda de Diálogo. A noção de que o padrinho era um guia ao afilhado, que esse seguiria o modo de ser do padrinho, e que suas atitudes, no dia do batizado, teriam influências no modo de ser do afilhado.

Passei, então, a mostrar uma xícara muito enfeitada, que haviam dito ter sido usada nos batizados. Poucos reconheceram e não chegaram à conclusão de que era algo usado. Falaram de que, tempos atrás, usavam pires na mesa, agora não mais. Mas nada tinha a ver com batizado. Em várias situações, contudo, obtive relato do uso dessa xícara no batismo. Possivelmente, ela estava presente em famílias mais abastadas, pois era de alto custo. Para os mais empobrecidos, usava-se a xícara comum não há tanto significado, mas sim a água do batismo, esta significa para todos um remédio. Nas narrativas que obtive no dia 10 de setembro de 2007, eles



Figura 18: *Himmelsbrief*, que pertence a Reinaldo Rutz (72 anos), avô da professora Gilvane.



Figura 19: Xícara de batismo

declararam: “Colocavam em um pote para guardar e dava-se a água do batismo para a criança tomar, quando estava doente ou no primeiro ano de vida ou, ainda, colocava-se numa roseira” (Caderno de Campo, 2007). Existe, também, a prática de coletar água da sanga, no dia da Paixão de Cristo e crença de que essa água sempre será boa, se coletada antes de o sol nascer e em água de correnteza.

Passamos a outras imagens, imagens de escolas. Foram identificados, na foto dois pais que estavam na reunião. Eles falaram, então, sobre as aulas, os professores. Apresentaram a versão do castigo e da rigidez do professor, na ação pedagógica.

Na seqüência, foi apresentado o “Himmelsbrief” (carta do céu). Todos afirmaram saber de sua existência. Nenhum assumiu usar, mas contaram várias situações sobre o mesmo. Um deles relatou que, uma vez, encontrou um na estrada, partido ao meio, que levou para casa e mostrou ao pai e ele então mandou que guardasse. “Indaguei-o por que guardar?”. Ele respondeu: “Para ficar guardado”. Insisti. Por que não jogar fora, pois era velho, partido ao meio? Ele manteve a posição: “Não, o pai disse que era para guardar. Até hoje, acho que eu tenho, deve estar lá numa caixa”. O sentido expreso, então, era de que mesmo não sendo seu, deveria ter respeito pelo objeto. Era uma proteção⁸².



Figura 20: Verso do mesmo *Himmelsbrief*, coletado em 04 de outubro de 2007.



Figura 21: Prof. Márcia segurando um *Himmelsbrief* pertencente a sua família, manuscrito.

⁸² “Mesmo não possuindo o domínio na leitura da escrita das cartas, os pomeranos as tomaram como o valor de um ícone. Uma vez recitada por aquele que “*domina as letras*” e transmitida aos que não lêem, não importa para estes saber o conteúdo literal das cartas. As cartas possuem um valor simbólico e legitimador da identidade numa sociedade em que a oralidade tem expressão maior” (BAHIA, 2000, p. 300).

Essa “Carta ao Céu” era algo muito usado e cuidado com extrema delicadeza. Em alguns casos, era guardado em pequenas sacolas de pano de algodão, para evitar que se destruísse. Esse objeto tem relação com a lembrança de batismo, no sentido de aproximar-se da significação de proteção. Não se trata do mesmo significado, mas do sentido de proteger o sujeito que o usa. Era uma proteção, mas os pastores não gostavam muito disso, lembrou alguém: “Eles eram contra”. Joana Bahia (2000), ao pesquisar a sociabilidade da vida camponesa pomerana, no Espírito Santo, também faz alusão a essa situação:

Apesar da relevância do significado das cartas no cotidiano dos pomeranos, os pastores das Igrejas Luterana e Missouri não atribuem a mesma importância e existência destas no interior das casas pomeranas. As cartas são alvo de crítica dos pastores da região, são consideradas “superstições” no sentido negativo do termo. Muitos pastores atribuem a origem da carta ao fato de elas serem a expressão do pietismo ¹² na Alemanha na passagem do século XVIII, após o longo período de guerras religiosas, quando havia “um apego às práticas supersticiosas. (BAHIA, 2000, p. 303)

Então, questionei-os sobre as relações entre lembranças de batismo e *Himmelsbrief*: “O que esse objeto tem a ver com a lembrança de batismo? Não se trata do mesmo significado”. Eles começaram, então, a falar entre si. Passados alguns minutos, perguntei se o *Himmelsbrief* era também uma superstição: “É e não é. Porque protegia quem usava”, disse-me um deles. Questionei-o, então: “Se era uma proteção que o pastor não concordava, mesmo assim tem força? Sim, respondeu que tinha força protegia mesmo não tendo passado pela mão do pastor.

A partir desse momento, questionei-os sobre diferenças entre pomeranos e alemães, se haveriam ou não diferenças. Um deles, Seu Ildo analisou essa questão da seguinte maneira: “Igual, igual, não tem nenhum, se não eles teriam o mesmo time, se não todos seriam uma coisa só, o mesmo time, o mesmo partido, mesma escola, mesma religião, aí não ia ter graça nossa vida”. Aprofundei a pergunta, solicitando-lhe que descrevesse como distinguia um alemão de um pomerano. Ele, então, afirmou:

Os pomeranos se misturaram muito. Eles são mais assim, mestiços. Os alemão não. Eles eram muito rígidos, tinha que ser do jeito deles. Os pomeranos, eles se relacionam com todos, é uma igualdade, não tem essa diferença. Os pomeranos fazem churrasco, os alemão não. Mas igual, igual, isso não existe, o alemão é mais conservador, o pomerano foi se misturando mais com os portugueses, assim, e o alemão ficou mais conservador, aquilo que eles trouxeram eles continuaram pelo resto da vida. Isso, eu sei pelos que moravam por aí. Eles não mudaram muito os costumes não. O alemão não dobrava a língua. O pomerano para ele tanto faz. Assim, era tudo meio igual. Não faziam muita diferença em ser dessa ou daquela gente. O alemão não, tinha que ser do jeito que ele queria, que era assim na Alemanha e aqui tinha que ser assim. Aqui só tem pomerano. Esses outros, uns faleceram, outros se foram.

Essa declaração evidencia que, na atualidade, a cultura pomerana está em todo lugar, e que a idéia de “alemão”, nesse caso, permeia a pomeraneidade. Um dos indicadores disso se dá na linguagem. Raros são os que falam alemão, pomerano é usado corriqueiramente por todos.



A marca de hegemonia alemã, contudo, se faz presente, pois é sempre mais valorizado aquele quem fala o “*Hochdeutsch*”: “há o “alemão fino” que é aquele alemão que se fala e que tem escrita. É a letra mesma em alemão”. Declarou um dos presentes. E o diálogo seguiu o rumo da diversidade, sendo lembrado por vários que os pomeranos “se misturaram”⁸³ e confirmavam essa premissa com afirmações do tipo: “Na minha família, era alemão: a vó era pomerana e ainda tem um sangue de negro no meio”. Destacam, ainda, que algumas práticas foram mudando com o tempo, titubeando no que realmente foi. Afirmavam: “Eu sei dizer que, mas isso não é de hoje, que só os alemão plantavam batata, pomerano não plantava. Mas hoje

⁸³ O processo de trocas culturais é presente em todas as culturas, migrantes, imigrantes e nativas, pois ao estarem em relação como as outras, misturam-se e tornam-se outras. No caso dos poloneses a interpretação percebe essas mesmas situações: “A cultura polonesa existente mescla-se à gaúcha, mas também se diferencia, em razão da história e das experiências da vida do polonês. A construção das casas, a maneira de vestir, a linguagem falada, o sotaque, a alimentação faz parte da herança cultural que se derrama no novo espaço socialmente construído. Nesse espaço, cristaliza-se a identidade do imigrante no grupo. Torna-se reflexo de sua personalidade pela regularidade de certos traços culturais que se conservam. Nesse caso, é fisicamente perceptível o que se comprova com a Casa de Cultura do imigrante Polonês, em Dom Feliciano. Ela segue o modelo arquitetônico do povo montanhês, com vestígios das construções regionais.” (DILL, 2003, p. 60)

eles plantam batata. Eu acho que comer batata seca era coisa só dos alemães, batata com casca”. Visivelmente, essas diferenças não estavam claras para os presentes.

4.2.1.1 As Festas na Comunidade

As festas de casamento entre os pomeranos sempre reservam um espaço para as cozinheiras. Elas são, realmente, valorizadas, pois vê-se muitas fotos das mesmas. Mostrei, então, uma imagem das cozinheiras numa festa de casamento. Nesse momento um deles afirmou:



Figura 23: Dança das Cozinheiras. Cedida por Holanda Müller. Catalogada em 04 de outubro de 2007

Isso é a dança da Lata. Sempre tinha nos casamento. As cozinheiras dançavam, tinha uma lata no meio, e às vezes colocavam um pato ou uma galinha. Elas tinham que dançar e dar um chute na lata, dançando até ela virar. Quando tinha um pato, ele saía correndo pelo meio das pessoas. Mas era uma brincadeira que faziam, colocar o pato debaixo da lata. Às vezes não colocavam. Em alguns casos usavam um tacho. (Valdir)

Perguntei porque havia essa dança e o que ela significava:

É que tinha a dança dos churrasqueiros, que vinham com a carne, pelo meio da festa, com a bandinha tocando. Tinha também a dança das cozinheiras. Uma forma de agradecer pelo trabalho. Sempre puxada pelo pai ou a família da noiva. Quando as cozinheiras acabavam o serviço, tinha a dança. (Valdir)

Seguiu-se, então, o relato da festa de casamento, do processo da chegada dos convidados nas casas. “Assim que chegavam nas casas, tinham que tomar um

trago, de vinho ou de cachaça, no bico, todo mundo. Era oferecido pelo irmão da noiva” (Valdir). Nesse momento de chegada, alguém próximo da família se encarregava de orientar onde colocar os animais: “Todos vinham de carroça. Depois, no fim da festa, prendiam os animais e iam embora”⁸⁴.

Entre os rituais da festa de casamento, há o “Quebra-louças”, um momento em que havia a quebra de pratos e que, para muitos, significa sorte no casamento: “Quanto mais se espedaçar, mais sorte” Isso se revela, para mim, como mais um rito de passagem, de rompimento com a casa materna. Questionei-os sobre isso e os mesmos afirmaram que, naquela localidade, era usado um prato, o mesmo com o qual se recolhia o dinheiro para os músicos. Guardavam o dinheiro e, então, a mãe da noiva ou alguém muito próxima da noiva: “jogava o prato no chão, para quebrar. Jogava com força, quanto mais cacos melhor. Era para dar sorte”.

Houve tempos, até meados de 1960, em que as noivas utilizavam um vestido preto para as cerimônias. A cor do vestido de noiva, quando interpretada sem uma análise histórica⁸⁵, acaba se transformando em um enigma. A presença do vestido preto, contudo, é, na verdade, uma construção social do belo. Quando em terras brasileiras, a cor preta se adequou as necessidades locais, pois com poucas condições econômicas, a cor da roupa do casamento⁸⁶ servia a situações sociais de todo o tipo, após o casamento. Era, para a mulher agricultora, a peça de roupa guardada para momentos especiais, entre eles, as festas religiosas e rituais de luto. Até o século XIX, não havia uma exclusividade de cor estabelecida para o ritual do casamento, e geralmente eram usados tons pastéis.

⁸⁴ “Prender” os animais significa colocar neles os arreios, se for cavalar, ou o jugo, se for bovino. É o ato de organizar os animais, para colocá-los em situação de trabalho, para puxar a carroça. “Prender”, em contraposição a estarem “soltos” no pasto.

⁸⁵ “Na Idade Média não havia uma cor específica para o vestido de noiva. Apenas se destacava a jovem casadoira de alguma maneira, seja com os cabelos soltos e a coroa, seja com jóias e tecidos finos, com cores vibrantes. Certos autores afirmam que a cor preferida para os enlaces matrimoniais por simbolizar “sangue novo” ou mesmo por fazer alusão distante à fertilidade, sendo o vermelho a cor do ciclo menstrual. O importante era a noiva ser exuberante para os convivas e o noivo”. (...). No entendimento das autoras a roupa da noiva sofreu influências da moda: “A rainha Inglesa Vitória, teve longa longevidade e influenciou a como ninguém a sociedade inglesa quanto aos costumes, tradições e, claro, a moda. Quando seu marido faleceu precocemente, ela manteve um longo luto, com vestidos escuros e pesados, que acabaram sendo adotados pelas outras mulheres.” (TRIZOLI; PUGA: 2005, p. 56). Foi na era Vitoriana que o branco se tornou a cor oficial da cerimônia de casamento.

⁸⁶ “É sabido que a vestimenta se origina menos no pudor e na modéstia do que em um velho truque de, através do ordenamento, chamar atenção sobre certas partes do corpo. (...). O ritmo erótico, portanto, que consiste em chamar a atenção, sucessivamente, para cada parte do corpo, mantendo o instinto sexual sempre aceso, relaciona-se aqui, principalmente, com a parte que a vestimenta acentua e não com a que desnuda.” ((SOUZA, 1987, p. 93)

A presença do vestido preto nos casamentos não é algo exclusivo dos pomeranos, embora nesse grupo tenha permanecido por mais tempo até sucumbir a moda do vestido branco⁸⁷. Cores escuras eram comuns, tanto pela dificuldade de acesso a corantes quanto por ordenamentos de diferenciações de grupos internos na sociedade como vemos no decreto (édito) de Henrique II em 1549:

Apenas os príncipes e as princesas podem vestir-se de carmesim; os gentis-homens e suas esposas só tem o direito de utilizar essa cor nas pessoas mais escondidas; as mulheres da classe média é permitido o uso do veludo das costas ou nas mangas; aos maridos proíbe-se o seu emprego nas vestes superiores, a não ser que as inferiores sejam de pano; às pessoas que se dedicam aos ofícios e aos habitantes do campo a seda é interdita, mesmo como acessório (SOUZA, 1987, p. 93).

Ou seja, há uma organização social que distingue grupos pelo estilo de roupas usadas e as cores presentes nessa. A autora da citação acima compreende que essa distinção era realizada como também um ato de necessidade e visava a certos objetivos utilitários, entre eles, o de distinguir em más condições de iluminação, a ocupação e o nível das pessoas. (SOUZA, 1987, p. 93)

Mas como explicar, então, a presença de vestido branco nas imagens? Em alguns casos, em famílias de condição econômica razoável, usava-se também o vestido branco. Nessas situações, o vestido branco era usado durante a cerimônia religiosa e o vestido preto era a peça de roupa que significava o ingresso da noiva na vida comunitária. Nesse momento, o noivo retirava o lenço do bolso do paletó e os padrinhos retiravam a flor que os distinguia dos demais convidados. Por vezes, o noivo também trocava de terno, por outro mais escuro. A “dança dos noivos”, que acontecia após a troca de roupas, significava o ingresso do casal na vida comunitária e, para tal, a vestimenta se fazia próxima da dos demais convidados; nessa dança, eram acompanhados pelos padrinhos e madrinhas. Desse momento em diante, a festa de casamento estava consumada: todos podiam dançar,

⁸⁷ Os vestidos brancos popularizaram-se após o casamento da rainha Vitória em 1840 escolheu essa cor para a cerimônia de seu casamento. A partir dela, os jornais de moda passaram a difundir o branco e as elites burguesas o adotaram como cor oficial da noiva no ritual, adensando a esse a idéia de pureza de virginal requerida pelos católicos em especial.

diferentemente dos momentos anteriores, quando cada dança definia os pares com direito à dança.

Essa “dança dos noivos” não tem o mesmo significado da primeira dança, quando é colocada, ao centro, uma cadeira com um cesto, no qual se deposita dinheiro para colaborar no pagamento dos músicos. Nesse momento, a noiva ainda não se tornou um membro da comunidade dos casados⁸⁸. É um momento de, ainda noiva, agradecer à presença dos convidados. Esse processo é muito lógico e segue à representação do mundo patriarcal: após o casamento, torna-se membro da comunidade e só tem direito de uso e fruto o marido a quem jurou fidelidade.

Entre os processos de festa, há uma em especial, que se distingue de todas as demais culturas das quais tenho conhecimento: o ‘*Stüpa*’! Ao comentar sobre esse folguedo, sobrevieram inúmeros relatos, dando mostra da presença da mesma, nas práticas cotidianas. Vários declararam que fizeram e fazem, que vão de carroça ou a pé e que, ao participar, sempre há música e cantoria. Falaram, também, das situações



inusitadas que viveram no folguedo. A situação de não ser recebido em alguma casa ou de ter

Figura 24: a prática de virar as carroças.

que tocar várias músicas, até acertar a música do dono: “E que tinha umas casas onde, se não tocava a música do morador da casa, não podia sair, e se saía sem tocar o morador mandava voltar, que às vezes quase dava briga por causa disso. E então, muitos faziam sacanagem, viravam as carroças, tiravam as rodas, botavam em cima do telhado” (Valdir). Contrariados com a insistência do dono da casa, de querer exigir determinada música ou cantiga, o que atrasava muito a andança, permitiam-se praticar atos de repúdio à exigência do dono da casa. Mais detalhadamente, esse tema será tratado em parte específica, mas acolho essa dimensão da sacanagem, como forma de repúdio, pois a mesma se faz presente não só no ‘*Stüpa*’, mas em todas as situações em que o exagero de um provoca a ira de outros.

⁸⁸ “É importante constatar que a Igreja, na pessoa do pastor, só tem um papel reduzido na festa. A maior parte do ritual é de domínio dos leigos e tem caráter secular [...]” (DROOGERS, 1984, p. 60).

4.2.1.2 O mundo infantil: vestimentas e brinquedos

Mostrei, então, uma imagem de crianças, destacando as vestimentas. Perguntei sobre as roupas das crianças. Eles relataram que as roupas eram feitas de sacos de açúcar, de um algodão, até mesmo as roupas íntimas. Era tudo feito de saco de açúcar. Não se tinha roupas como as de agora. Só havia uma peça, para usar nos dias especiais. No mais, a mesma peça de roupa era usada durante a semana toda e, se a pessoa não cuidava, passava a semana com a roupa suja. Muitos nem saíam de casa, se estavam com a roupa suja, tinham vergonha, ficavam em casa, não apareciam em lugares públicos.

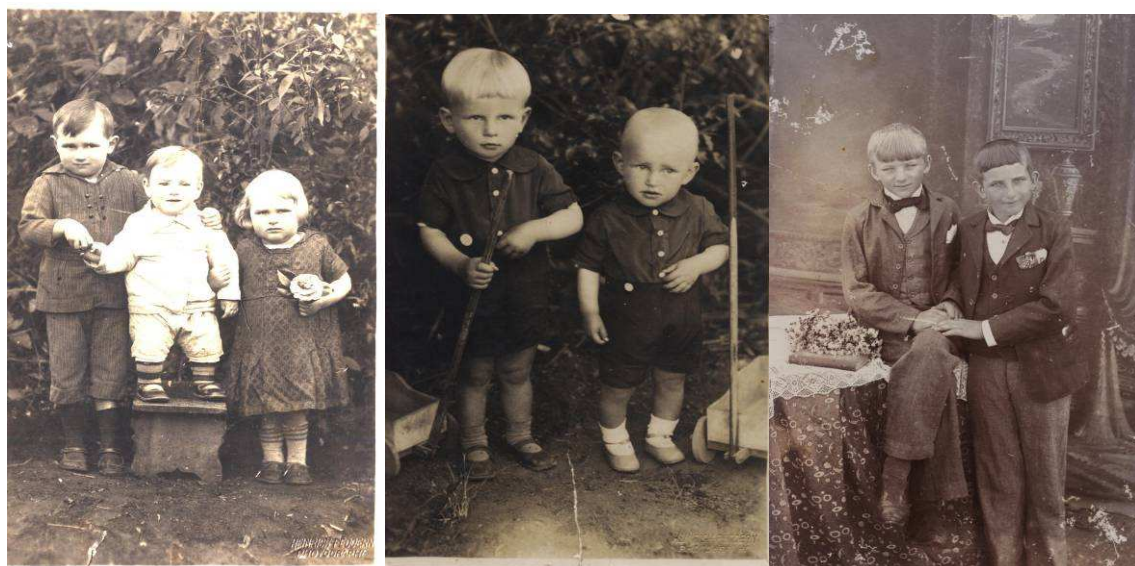


Figura 25: Roupas de crianças, Cedida pelo Sr. Arthur; crianças e seus brinquedos. Cedida por Luana Hüttner (Nome de uma das crianças: Bruno Silva Saalfelt); irmãos Alberto Doring e Reinaldo Doring. Cedida por Harro Degar. Catalogada em 04 de outubro de 2007.

A roupa era feita já com possibilidade de aumentá-la, de acordo com o crescimento da criança, uns usavam uns tirantes. As calças tinham um fundilho grande, vinham até o meio da barriga e eram sustentadas pelos tirantes. Assim, iam regulando o tamanho. Também não se usava calçado. O que se usava eram as tamancas de madeira.

O uso das tamancas, para longas distâncias, não era aconselhado, pois machucava o pés. Então, eles andavam a pé e só usavam quando estavam perto da escola ou da igreja. Isso tem a ver com a idéia de usar sapatos, como uma forma de

integrar-se ao urbano, conforme destacam Wilhems (1946) e Röelke (1986). Os pés, por estarem constantemente expostos ao sol e à terra, rachavam, ficando muito difícil de os lavar. Nesses momentos, as tamancas machucavam mais ainda, mas todo mundo usava.

Sobre os brinquedos usados, um dos mais relatados foi o bodoque, para caçar passarinho. Outra brincadeira que se fazia era subir numa árvore alta e os outros cortavam, para ver quem caía mais longe. Por vezes, caía em cima dos caragatás, se espinhava todo, mas era uma brincadeira de domingo à tarde. Outras vezes, juntavam-se para caçar de bodoque e comiam as frutas que encontravam. Uma vez, relatou um dos presentes, comeram abacaxis, e um dos meninos era ainda pequeno. Os colegas de caçada disseram-lhe para não contar em casa, que, se perguntassem, ele deveria dizer que era bicho brabo que tinham comido. Ele não conhecia abacaxi e chegou em casa, dizendo que comeu “bicho brabo”. Foi descoberto que comeu os abacaxis.

As pessoas presentes lembravam de diversos acontecimentos. Exclamavam: “Se fazia muita sacanagem. Tirava roda de carroça, soltava os pinos, coisas do tipo”. Essas mesmas peraltices depois, eram feitas pelos, que sofreram com isso. Poucos ficavam brabos com esses acontecimentos. Esperavam a sua vez de fazerem também.



Figura 26: criança e seu triciclo. Pertenceu a Udo Bömm Ropke. Catalogado em 04 de outubro de 2007.

4.2.1.3 Trabalho, Lazer e arte

A dimensão do lazer está muito próxima ao mundo do trabalho. A arte rural apresenta-se como um processo de embelezamento da casa. O trabalho é o organizador da vida, da arquitetura e do lazer.

A carroça puxada a bois⁸⁹, que serve para o transporte de cargas, serve também para o lazer. A presença dessas carroças é ainda freqüente e muito se trabalha com elas. Eram usadas também como meio de transporte de pessoas, especialmente para os momentos de festa e passeio. Nesses momentos, ganhava, novos apetrechos. Pelegos muito bem cuidados eram colocados sobre os bancos. Usavam para as viagens e, se não tinham, pediam emprestado. Passeavam longe, dois ou três dias, nos tempos que não tinham muito trabalho na roça, os passeios eram feitos pela família, em forma de rodízio, uns uma vez, outros na outra.

Questionei-os sobre a possibilidade de passear, hoje, dizendo que muitos afirmam: “Essa gente de agora só quer passear”. E eles disseram: “É diferente, naquele tempo, eles tinham uma época certa de passeio, quando não tinha serviço na roça. Hoje, se quer passear, vai agora, no meio do serviço. Mas é que



Figura 27: o passeio de carroça.

hoje não se tem mais tempo pra passeio⁹⁰. O fumo ocupa o tempo todo”. Mesmo assim, há tempo de passeio, reconfigurado a partir da lógica da produção atual.

Surgiram, então, vários depoimentos sobre “os passeios à carroça”. Destaco um deles, por descrever com mais completude a relação trabalho e lazer:

⁸⁹ Normalmente a Carroça é puxada por uma parelha de cavalos (cavalar), em alguns casos utiliza-se a “junta de bois (bovino). A Carreta puxada somente por “junta de bois” (bovino). A charrete é puxada por um animal cavalar; Fauto puxada por um animal cavalar. Informações obtidas com o Sr. Eno Ücker.

⁹⁰ Na foto acima se vê a junta de bois com uma “canga com canzil”. Normalmente na região usa-se o “jugo” que é uma peça de madeira inteiriça que é colocada na frente da cabeça dos bois, amarrada com tirantes de couro nas “guampas” dos mesmos. Essa prática reduz capacidade de força do animal, mas mesmo assim persiste como a mais utilizada na região.

Se passeava bastante, depois de fevereiro, era por fevereiro mais ou menos. Aí os pais disseram, agora vamos sair de carroça e passear. Saímos lá do Alto da Cruz para Espigão. Lá nós ia de carroça. Sim, dois ou três dias passava fora, era tempo de folga, não precisava trabalhar nesse tempo, tava com as capina pronta, podia passear. Aí vinha o lado bom. Nós se dividia, ia o pai e a mãe, e outra vez ia os filho. Então, aí nós acompanhava o nosso tio. Hoje não tem mais folga. (Valdir)

Essa descrição relembra que havia tempos mais estáveis e que as práticas de cultivo eram permeadas de tempos de menor dedicação ao trabalho da produção. Havia, por assim dizer, “um tempo de folga”, o que não retirava os afazeres cotidianos, no trato dos animais, cuidados com a casa, pequenos consertos. Esse tempo de folga dava-se em meados de fevereiro, “após as capinas”, muito diferente da dinâmica atual, que exige dedicação integral e ocorre no inteiro: “Agora não, tem gente que tá apertado em qualquer época do ano. O fumo dá serviço pro ano inteiro”.



Após esgotar este tema, mostrei-lhes alguns panos bordados⁹¹. Muitos dizem ainda ter em casa e que os panos eram feitos para enfeitar a cozinha, perto do fogão. Colocava-se uma mensagem, o nome da família, um “Seja bem-vindo”. Desejava sucesso, felicidades. Compreendo os panos de prato como um artefato de arte no mundo rural. Em muitas casas, ainda são presentes esses panos, colocados em molduras. Outra forma de arte são os quadros de casamento, emoldurados. A maioria deles é constituída por gravuras, produzidas por um retratista.



Figura 29: Retratos emoldurados do casal costumam enfeitar espaços da casa.

No caso da pesquisa de Cleci Fávoro (2008) a mesma interpreta essa presença, como obras de tapeçaria. A autora afirma que quando esses quadros são

⁹¹ “Na sua dimensão explicativa mais simples, o “pano de parede” é apenas um elemento de decoração interior. Via-de-regra confeccionado com um retalho de tecido comum (como o algodão ou a linho cru) pode ser classificado como um quadro bordado de uma tapeçaria.” (FAVARO, 2008). No caso analisado pela autora, em comunidades italianas, há uma forte presença de frases, com ordenamentos para a vida doméstica e da vida feminina na cozinha. Nesta tese, os “panos de parede” invariavelmente trazem regras morais e/ou religiosas.

colocados junto a espaços dedicados a momentos de sociabilidade representam e indicam valores normativos de um grupo social:

Testemunho mudos da ascensão sócio-econômica da família, os “panos de parede” tinham sua aparência alterada ao sabor das modificações de suas condições materiais de vida. E a sala de visitas, progressivamente transformada em lugar de sociabilidade, acaba por se constituir-se no espaço destinado à exibição de *status*. (FÁVARO, 2008)

Assim, nas famílias de melhores condições financeiras, os “panos de parede” indicavam sua condição econômica, e o relógio de parede auferia créditos concretos a essa condição. A autora supracitada estranha que só há presença de ordenamentos do mundo do trabalho doméstico e nenhum em relação à instrução, à escolarização, como ocorre no caso desta pesquisa. Ela considera que os papéis sociais, definidos hierarquicamente, separavam as funções por gênero, e que não se faziam necessários ordenamentos escolares, pois esses já estavam definidos no conjunto das relações sociais.

A “Venda” é também um local de lazer. Destinada a prestar serviços de compra-e-venda de produtos, tornou-se, nos espaços rurais, um local de trocas: trocas de valores, favores, prazeres e ofensas. Para Renate Gerius (2006, p. 134) a venda

[...] um lugar público, principalmente visitado por homens e, algumas vezes, por mulheres, ambos com objetivos distintos: as mulheres vão para fazer suas compras e para conversar somente um pouco, pois os afazeres domésticos as aguardam e suas consciências acusam-nas, por buscar a conversa prazerosa. Os homens vão para beber cachaça e conversar, passando o dia nessa diversão. A culpa não lhes é companheira.



Figura 30: imagens de homens e mulheres na "Venda"

4.2.2 A Roda de Diálogo com os professores da Escola Carlos Soares da Silveira da Nova Gonçalves, Canguçu.

Numa manhã muito fria do mês de junho de 2008, dirigi-me à escola Carlos Soares da Silveira, para realizar uma Roda de diálogo, com os professores da mesma. Chegando lá, estavam a maioria dos profissionais da escola, no entorno de uma grande mesa, que há na sala dos professores. Esteve também presente, nesse dia, o Sr. Arthur. Ele foi uma das pessoas que, já no dia da Sensibilização da Comunidade, em agosto de 2006, veio oferecer-se para colaborar no processo e tem acompanhado algumas ações.

Foram alguns minutos iniciais de conversas gerais e um café com pão de massa batida e torresmo. Alguns comiam o pão puro e outros passavam o doce. Iniciamos a discussão sobre as ações que vínhamos desenvolvendo, a partir do movimento de coleta dos materiais.

Questionei-os sobre o impacto dessa ação, nas práticas pedagógicas, e fui surpreendido por iniciativas realizadas pelos professores. Os mesmos explicaram que estavam motivados com o processo e, por isso, propuseram aos alunos a produção de pequenos textos, com histórias recolhidas. A cada dia, a professora retomava as histórias e indicava a continuidade. As produções estavam sendo guardadas, de forma a manter um histórico do processo de produção textual. Havia também, uma proposta encampada pela Secretaria de Educação, que se chamava “Olimpíada da Língua Portuguesa”

Foi nesse movimento de debate que apareceram as questões das “mudanças nas práticas pedagógicas”. Duas professoras, em especial, declararam que suas práticas têm buscado provocar os alunos a entenderem “como eram as coisas, como eles faziam”. Elas disseram ter consciência que era o começo de um processo e que tinham desejo de, mais adiante, incluir fotografias, também, na produção textual. Foram muito espontâneas em me mostrar esse trabalho, pois, de alguma forma, estavam dizendo que eu também fazia parte desse processo: “Saíram coisas bem interessantes. Até selecionei alguns textos, quero que o senhor dê uma olhadinha.”

(Prof. Ruthe). Declarei que o que via expresso no material era um dos elementos que eu estava o todo o tempo instigando:

Então, isso vai ao caminho daquilo que nós havíamos falado, de juntar um material, via processo de sala de aula, e fazer uma tentativa de interpretação, do “eu sujeito” dentro dessa história, como é que eu me enxergo, porque não adianta somente olhar o objeto, tem que corporificar, tem que dar uma presença a ele. (CADERNO DE CAMPO, 10 de junho de 2008)

Entre os temas que apareceram nos textos, estavam: plantação, história dos costumes, das tradições. Após o processo de primeira produção textual, os alunos selecionaram um tópico, para aprofundar e realizar um processo de entrevista, com pessoas da comunidade, para ampliar os dados sobre o tema. Após isso, produziram um novo texto.

Um dos textos que chamou muita atenção da professora trata do tema da liberdade. Nesta produção, uma aluna contou situações relatadas pela avó: *“Quando eles eram jovens tinha um lugar, ela até especificou o lugar, deu o nome do lugar. Eles subiam lá no lugar e gritavam: somos livres e a avó até mesmo escreveu a palavra em alemão”*. (trecho do texto da aluna) A professora compreendeu que essas histórias são potenciais instrumentos de formação cultural e técnica, no caso da produção textual. Então declarou: “Essas coisinhas são simples, mas dá para ti fazer uma história em cima disso”. Sua expressão, enquanto relatava e após, explicitava orgulho de sua prática pedagógica.

Então, passei a questioná-los sobre o que é ser professor, em área de imigração, onde predominam os pomeranos. Declararam que, antes de estabelecer esse debate, sobre as questões da cultura do entorno da escola, tinham pouca consciência de quem eram e de como viviam. Quando esses elementos de sentido afloram, via estranhamento do mundo que nos rodeia, não só as práticas educativas são reinventadas, mas a forma de como perceber o mundo e o conhecimento a ser ensinado:

[...] é muito gratificante, porque até nós começarmos o trabalho, junto com senhor, sabíamos que éramos descendentes de alemães, mas não tínhamos feito um trabalho a fundo a respeito, pra valorizar

nossa própria origem. Isso é muito gratificante de chegar para o pessoal e poder falar um pouco da nossa história pra eles. E cada vez que a escola é solicitada pra mostrar os trabalhos que está sendo feito, pra nós é muito bom e poder olhar para o pessoal com orgulho de ser “alemoa”, como chamam”.(Prof. Betha)

Essa manifestação provocou outras, que rumaram para o questionamento do processo formativo que viveram. Foram, então, dando se conta de que, nos seus processos de formação para o magistério, as questões da identidade, da cultura local, não apareciam como um conteúdo a ser ensinado.

As profissionais com mais tempo de exercício, no magistério, comentaram que passaram por muitas dificuldades, pois pouco tinham conhecimento de como atuar, em situações de comunidades imigrantes. Ressaltaram que havia muita dificuldade com a linguagem conforme relata a professora, falavam em Pomerano e ensinavam em Português conforme relata a professora,

Mas também, até hoje eu lembro quando comecei a trabalhar [...] aqui tinha de primeira a quinta, essa escola, mas ali tinha as chamadas escolinhas, na estância e depois na (?), onde moram os pais da Berenice. Então, nos primeiros anos era difícil, o pessoal, os alunos que vinham pra escola, na primeira série, eles mal apenas sabiam responder a chamada, dizer um sim ou não, e o trabalho que a gente passava, levava até a metade de junho/julho, meio do ano, pra eles, alguma coisa conseguirem a falar e a entender. Então, como era difícil, e pra gente não se tornava difícil, porque eles entendiam a gente. Aí vinha uma professora que não entendia nada (que não falava pomerano), gente, as coitadas ficavam assim, no desespero, para trabalhar com a primeira série. Era complicado para alfabetizar” (Prof. Bia)

Essas situações eram ainda recorrentes, no momento da pesquisa, pois professoras com pouco tempo de exercício da profissão também declararam ter vivido essas situações:

Eu trabalhei numa escolinha, onde a Elga e a Patricia trabalharam também. Lá é muito forte as crianças saberem a falar só em Pomerano. Então, é como diz a Elga, eles nem um sim ou não, não saía em Português. Tu tinha que dizer: isso aqui é tal coisa, em

Pomerano e, depois, tu dizer o Português. Eu trabalhei com isso, essa realidade há cinco anos atrás”. (Profa. Ana)

Portanto, é uma realidade presente, que a escola insiste em inviabilizar, pois não aprendeu a lidar com maestria com essas diferenças. Essa situação lembrou-me de um caso que vivi no acompanhamento de estágios de professoras do curso de Pedagogia em Canguçu, na comunidade da Palma:

A situação é tão recorrente que os professores, que hoje atuam com crianças de pré-escola, declararam que “[...] no pré, a (...) falava só Pomerano, a (nome da aluna) que é aluna da (...), a (nome da aluna) faz três anos que fala Português. A (nome da aluna) do Gilmar foi pra primeira série, não sabia Português.” (Prof. Elvira)

Esses “aflorescimentos do contexto cultural” estão em processo, no grupo dos professores, e questionam as práticas de ensino e os conteúdos que estão sendo ensinados. Isso ocorre, pois se percebe uma inquietação com a questão da cultura local e com o fato de que esta deveria estar dentro da escola. Pelo menos, os professores estão buscando isso, mesmo que, de vez em quando, sentem dificuldade de concretizar essa perspectiva.

Percebendo que há insuficiências, nos seus processos formativos, comecei a questioná-los, com base na minha tese:

“Vocês, como professoras, antes de começar essa discussão comigo, já tinham se preocupado, ou já tinham pensado que, na prática docente de vocês, haveriam de tentar colocar os conteúdos da cultura local dentro da sala de aula, ou não? Até que ponto isso é uma coisa que, no processo de formação de vocês, não aconteceu. Então, se questionam: Eu tenho que ensinar, as teorias da aprendizagem e o que mais...?”

A declaração das professoras foi taxativa:

Assim desde 82 a 98, que eu era diretora da Veridiano. Até 98, eu, como diretora, me preocupava única e exclusivamente com o currículo. Aí eu fiz a faculdade, e o professor que era meu supervisor aí já começou um trabalho assim, na faculdade, quase na véspera do meu estágio, em busca da localidade, aí a partir daí a gente iniciou...

A partir do que a gente trabalhava em sala de aula, começou a despertar em mim o interesse, já na Colônia Palma. Aí depois, vindo para cá, as idéias da Patrícia, que trabalhava com o Sr. aí foi tendo cada vez mais interesse de trabalhar a localidade e a cultura”. (Profa. Betha)

É possível perceber facilmente, que a professora vacila, ao afirmar, que procura momentos, em sua história, quando isso aconteceu, mas afirma, com muita certeza, que é de pouco tempo que essa perspectiva está presente, em sua forma de pensar a educação e a gestão da escola.

Uma das grandes dificuldades para os professores e a comunidade é acreditar que esse conhecimento da cultura local tem valor. Há um desprestígio sobre as coisas locais e favorecimento do que é externo (vem de fora, de outro lugar). Trata-se de uma perspectiva que está presente na racionalidade pedagógica dos professores e na comunidade.

Questionados, portanto, sobre um tema central de suas vidas, o significado da ação de ensino que cada uma promove, ao longo do exercício da profissão, passavam a apontar situações que impedem um maior aprofundamento, nessas práticas, e declararam que estavam a caminho de uma reinvenção. Essa percepção também é minha. As professoras atuavam, efetivamente, para alterar o currículo e, nesse sentido, realizavam profundas reflexões, mas essas sempre eram limitadas pelas demandas institucionais, do sistema de ensino local e pelos processos formativos, que vivenciaram: “Falavam muito que a gente tinha que trabalhar com a realidade do aluno, que a gente tinha que trabalhar o planejamento, a partir da realidade do aluno, mas aquilo era uma coisa muito superficial”. (Profa. Elvira)

Mesmo tendo iniciado esse processo, as professoras percebem que, quando essa questão é valorizada, ela tem um caráter político, para dar mostras de que algo está sendo feito, um sentido utilitário da cultura local, por parte das instituições municipais. O questionamento que fazem é sobre a superficialidade desses processos, pois, sendo realizados sem profundidade, sem tempo para organizar, configuram-se como uma representação de “senso comum” e isso não basta para os professores.

Compreendem que a mudança requer aprofundamento, mas esse aprofundamento não está projetado e nem parece ser interesse dos gestores da educação do município. E a cada momento, percebem que há pouco conhecimento

sobre o município em geral e sobre as diferenças culturais ali presentes. Elas também se dão conta do conflito de perspectivas culturais e o privilégio da cultura do mundo da gaúcha (do estancieiro) sobre a cultura camponesa (do pequeno agricultor), mas reconhecem, acima de tudo, a falta de ação política dos próprios pomeranos, na conjuntura política local e municipal.

Maior autonomia para a escola e política de gestão para a diversidade. Essa é a perspectiva necessária nos tempos atuais. Os entraves explicitados impactam as práticas pedagógicas e de gestão, em especial, devido à falta de tempo para planejamento do processos de ensino (limite de sobrecarga horária) e debate de um currículo que aponte para trabalhar a cultura local da zona de imigração, que é muito diferente da dos fazendeiros. A secretaria atua como instituição reguladora e tem cumprido um papel de silenciamento, de tal maneira que essa proposta da escola gera espantos. Esse fato já foi vivenciado pelas professoras da escola, em diálogo com outras, da zona urbana, em um curso de Pós-Graduação:

E eu comentei com ela que nós tínhamos um resgate da cultura pomerana, aqui na escola, e aí, assim ó, essa colega que foi minha colega 15 a 16 anos atrás, morando na cidade, se lembrou que aqui fora a gente tinha muito – os brasileiros eram os brasileiros, os alemão eram os alemão – então ela chegava nas casa e não entendia nada do que se falava, então de uma certa maneira era, tinha uma certa discriminação, muito, muito forte, então assim que eles se admiraram da função de nós querer resgatar essa cultura pomerana.(Profª. Ana)

O espanto agora se dá dos urbanos para com os rurais. Trata-se do espanto de quem sempre representou o poder hegemônico, na cidade de Canguçu, e que tudo fez para não dar espaço à cultura pomerana. Trabalhar com o tema da pomeraneidade, nas escolas, soa como uma afronta ao poder estabelecido pelos estancieiros. Os professores se dão conta disso, concretamente, e citam situações concretas onde percebem a falta de incentivo aos projetos das escolas que atendem a zona rural de Canguçu, em especial referem-se à diferença de tratamento dado a dois projetos: o Festival (Festival da Cultura Alemã – dos imigrantes) e a Ciena (Ciranda Estudantil Nativista).

Essa mesma situação de distanciamento intencionado se apresenta na perspectiva dos cursos de formação. O distanciamento da realidade local era muito grande, de tal ordem que as professoras, atualmente ao refletirem sobre isso, dizem que, em muitos, casos, tratava-se somente de ensinar procedimentos instrumentais: “É só plano de curso, plano de curso” e, em mais detalhes:

Nós nos formamos na mesma escola de magistério, no Aparecida. E nos falavam assim: procurem trabalhar com a realidade do aluno. Sim, mas realidade para nós era passado muito assim, aluno da zona rural versus aluno da zona urbana. Nada assim vamos resgatar porque são pomeranos, porque são alemães, porque são italianos. Não. Realidade. Zona rural é zona rural, zona urbana é zona urbana. Então não misturem. Não ia falar naquela época, 18 anos atrás, de computador, internet, porque não tinha, mas, assim, resgate eu nunca ouvi. (Profa. Roose)

O sentido de realidade expresso na fala da professora é o da análise das condições socioeconômicas brasileiras, tratadas com um foco muito amplo, mas, no qual não entrava a questão da cultura local.

Nesse ponto, o debate chega em uma de suas sínteses: o movimento que estou propondo busca uma atitude autônoma e de ressignificação da prática educativa, a partir da leitura de mundo da cultura local. Nesse sentido, a história local deve ser refletida pela e com a escola.

Parti, então, para um aprofundamento na discussão, com a abordagem do tema do silenciamento. Até o presente momento, tratei muito mais do que não existe e/ou dos limites da prática gestonária e pedagógica das escolas rurais. A percepção de que, para além disso, há mais coisas, foi se dando no diálogo em profundidade com as fontes. Então, explicitarei a minha tese, para o grupo:

A cultura pomerana está sendo silenciada pelas instituições. Instituições envolvem os cursos de formação, as igrejas, os sistema escolar e as próprias escolas, os professores, os pastores – os formadores. Está sendo silenciada, e um dado importante é que não é um silenciamento tão perceptível. Há uma cultura do silêncio, para não se ter a cultura pomerana como algo de valor, que mereça reconhecimento.

Após delinear a tese, solicitei que eles se pronunciassem sobre e, de pronto, alguns se deram conta de que a prática do silenciamento se dá em diferentes âmbitos. Um deles é o da: a linguagem.

Começando pela escola, a partir do momento em que o aluno vem falando Pomerano e tu tens que dizer pra ele que ele não pode falar mais, tem que aprender o Português, eu acho que é uma forma de silenciar ele. (Profa. Mina).

O silenciamento da Língua Pomerana é presente nas relações sociais oficiais e situações de convívio público⁹², com pessoas estranhas ao grupo. Ou fala-se o Português ou o Alemão. O Pomerano é considerado uma língua doméstica. Esse aprender a silenciar tem um de seus vetores no mundo escolar, que, ao não reconhecer a língua doméstica como primeira língua (L1), provoca o rompimento lingüístico. Esse ato torna-se um dos grandes instrumentos de silenciamento e de perda da identidade:

[...] mesmo que tu não diga, de uma certa forma tu tá passando para ele. E tu podes ver, porque na cultura pomerana não é fácil essa expressão oral. Por que? Porque não se manifesta a expressão oral. Então, isso vem lá do fundo. Eu falava fluentemente o Pomerano. Aí, tive que aprender um Português meio que forçado. (Profa. Ana)

Há o silenciamento provocado pela linguagem, do alemão sobre o pomerano, da “língua fina” (o alemão correto) sobre a “língua grossa” (o dialeto); nas escolas a linguagem oficial é o português e o ensino visa a idéia de uma nacionalidade padronizada (desde a campanha da nacionalização).

⁹² “As línguas dialetais continuam predominando nas utilizações orais. Uma situação de bilingüismo tende a se instaurar: enquanto os membros das classes populares, em especial os camponeses, vêem-se reduzidos ao falar local, os membros da aristocracia, da burguesia comercial, de outros setores de negócios e, sobretudo, a pequena burguesia letrada [...], tendo acesso muito mais freqüente à utilização da língua oficial, escrita ou falada, mantendo não obstante a posse do dialeto (ainda utilizado na maioria das situações privadas ou até públicas), o que os habilita a cumprir uma função de *intermediários*.” (BOURDIEU, 1996, p. 34)

4.2.2.1 De como o conflito entre Fazendeiros e Imigrantes interfere no mundo escolar

Os conflitos entre fazendeiros e imigrantes não foram poucos e custaram muitas vidas. Assim como o negro-escravo lutou contra o fazendeiro, montou quilombos, os pomeranos também tiveram situações de conflito aberto (poucas situações), mas, na maioria das vezes, esse conflito se fez silenciado pelo poder dos “brasileiros”. Em várias situações, há relato de abuso de poder, por parte de pessoas que eram grandes proprietários de terra nas redondezas, os fazendeiros. A própria colonização do local fora realizada a partir de compras das terras dos fazendeiros locais, de sobrenome Fonseca, do qual João Batista Scholl adquiriu algumas centenas de hectares e assentou, inicialmente, 10 famílias pomeranas e uma italiana. A família italiana (Friz Consentim) havia desistido de seguir no navio de imigrantes italianos e desembarcou em Porto Alegre, dirigindo-se a São Lourenço do Sul. Há indícios que já haviam imigrantes nessa região, antes de a mesma ser colonizada. Estes teriam vindo da região da Santa Silvana e teriam sobrenomes: Schumacher e Strid. E estavam estabelecidos em áreas ofertadas pelo fazendeiro. A denominação de Nova Gonçalves deriva de um morador, português, José Gonçalves (Zeca Gonçalves), que fazia a mediação entre os pomeranos e os fazendeiros.

O relato que surgiu está muito próximo das ações apresentadas por Jorge Jacob Küster, em seu documentário “Bate-paus” e é percebido também pelos negros, que moravam naquela região, em especial da Estância da Figueira.

Relataram, então, que havia um fazendeiro muito mal-intencionado que, de vez em quando, resolvia atuar como homem da lei,

Vinham invadiam as casas os galpões, levavam os cavalos matavam as galinhas os porcos [...], pegavam milho para tratar dos animais, pegavam comida, tudo e assim, para não perder os animais, eles eram escondidos em matos. (a informante solicitou que não identificasse)

Essa introdução da história é confirmada por todos os presentes, que acrescentam mais dados, em especial referentes ao temor dos pomeranos para com

esse grupo, que, pelo relato, remonta à época da Revolução Federalista⁹³, de 1923. Os pomeranos foram encontrados formas de organização, capazes de dar o alerta em tempo:

“Eles já sabiam, lá no Herval já vem vindo o pessoal da revolução, então o pessoal da Palma já se organizava. Então, esse cavalo temos que esconder. Até comida eles tinham que esconder, eles invadiam e levavam tudo e abusavam das famílias. O que tinha dentro de casa levavam tudo, não levaram a cama, porque não deu de levar no cavalo. Comida essas coisas, gado, galinha. Tinham que esconder as coisas dentro de casa, comida até uma máquina de leite, lá em baixo em uma sanga do mato. Depois, invadiram as casas, invadiram colégio, levaram um monte de coisa de dentro de casa. A falecida mãe, que dizia que ficou apavorada, pois não ficaram com nada dentro de casa, levaram tudo, tudo. Que ela passou um maior sufoco com essa gente. (o informante solicitou que não identificasse)

Trata-se de uma época de muito medo. Eles relatam:

Tinham medo quando ouviam as patas do cavalo na estrada porque era sinal de que eles estavam chegando ‘os Fonseca’. Eles invadiam, roubavam, o que vinham pela frente eles roubavam. Esse grupo “dos Fonseca” moravam em uma localidade próxima, na Estância da Figueira, que fazia divisa com a Nova Gonçalves, e como na época não haviam tantos colonos, eles se juntavam em um grupo e invadiam a colônia porque não tinha mais nada pra fazer, nem a perder, sempre ganhavam. (o informante solicitou que não identificasse)

Na escola, os filhos dos Fonseca abusavam das outras crianças, exigindo-lhes a merenda e outros caprichos não revelados:

⁹³ Em 1891, os alemães Pedro Norenberg, Pedro Frondaik, Frederico Schaun, Carlos Ziezenar assinaram o Manifesto Federalista em Cangucu.

Eu me lembro do meu pai ter contado histórias. Ele teve colegas Fonseca. Então, foi 50 anos atrás e ele sempre diz que a merenda que eles levavam ou tu dava para os Fonseca ou tu apanhava na hora de ir embora. No caminho, atropelavam a cavalo, porque, naquela época, as escolas eram longe. Então, esses Fonseca vinham do outro lado pra estudar na escola deles. Então eles tinham que vir a cavalo. Então, tu já sabia, tu sempre levava duas merenda, uma pra ti, uma para os Fonseca, senão tu acabava apanhando ou botavam o cavalo por cima. Meu pai contava, tinha aquele receio. Ah! os guri do Fonseca. Hoje graças a Deus não tem mais isso, mas bem pouco tempo. Os Fonseca eram os Fonseca. Eu me lembro muito bem, até bem pouco tempo, da família Fonseca, o restante dos moradores tinham muito receio. Assim: se eu era Fonseca, todos tinham muito receio, aquela é uma Fonseca!” (a informante solicitou que não identificasse)

Em uma situação que relataram, um deles foi preso e o subdelegado teve que fugir da região, sob pena de permanecer e ser morto:

Então, o falecido Gonçalves era o subprefeito, subdelegado, na verdade. Ai ele prendeu um crioulo dos Fonseca que andava fazendo arruaça, jogando carreira, jogo de osso. Eles pegaram e prenderam ele. Aí “os Fonseca” se botaram a correr atrás dele. E ele teve que fugir meia noite de domingo. Ele foi a cavalo e a esposa com uma criança de um mês de carroça. Fizeram toda a volta por baixo, para despistar e foram sair lá em cima, nos Karnopp pra ir para Canguçu. Se não tinham pegado eles e matado ele junto com a esposa e a criança. Só porque ele tinha prendido “o Criolinho” que tinha brigado. Ele sempre contava que foi um sufoco aquela noite. Chuvosa, fria e tinha que abandonar a terra que era deles. Esse que prenderam era herdeiro dos Fonseca. (o informante solicitou que não identificasse)

Essa é uma situação que até bem poucos anos ainda era presente, na vida cotidiana local, que só veio a arrefecer quando um deles (o mais importante, Gonçalino) foi baleado, numa dessas investidas. Conta a história que ele foi baleado pelo próprio filho: “Não sei se foi pelo próprio filho, mas ele foi baleado numa dessas encrencas”. (Profa. Roose) Ou seja, o mito do bando se reforça, até mesmo na sua dissolução: “nenhum outro foi capaz de nos deter”. Relatam que esse sujeito: “ficou de cama, uns quantos anos, mais de 25 anos, ele ficou entrevado, não podia andar”. Essas relações conflitivas, quando contadas, podem não dar conta de esclarecer o terror à situação vivida, mas demonstram situações de convivência não pacífica e

que impactam até hoje na realidade local, em especial das escolas. Isso se verifica, pois embora a necessidade exija, uma nova escola demorou a ser construída, em determinado local, devido ao receio de que a família dos Fonseca não aceitasse. Mesmo depois de construída, a questão de uso de uma cacimba de água em terras dos Fonseca foi efetivada, mas não é permitido o uso:

Até hoje não pode usar a água da cacimba, porque está nas terras deles. É por isso que ele não dá água para a escola. O poço, tá tudo lá, a prefeitura fez o poço. A doação do terreno da escola foi dada. A escola está em uma propriedade pomerana, e ele é contra os pomeranos, ele não deixa. Inclusive, a filha dele trabalhou nessa escola, e ele não deixou usar a água e o poço tá lá. Os pedreiros da prefeitura trabalharam dias e dias e tá lá um enorme construção sem uso. (Profa. Ana)

As relações de trocas e convívio, que formaram as colônias na Serra dos Tapes se apresentam, na literatura, como relações tranqüilas e sem conflitos. Isso, contudo, não é verdade, pois, vasculhando dados, volta e meia encontrei informações avulsas sobre conflitos, desde o início da colonização. Esses conflitos, porém eram em menor grau, pois, devido à compra com escritura, por parte de Jacob Rheingantz, a situação era resolvida pelas formas da lei; contudo, nas colônias que compradas para a ampliação do empreendimento, essa situação não era tranqüila. Muitas vezes, houve conflitos sobre as questões de posse de áreas.

4.2.2.2 A língua e seus linguares: seus impactos no mundo escolar

A língua retorna a todo tempo como diferenciador, entre pomeranos e alemães e entre pomeranos e “brasileiros”, ou seja, os falantes nativos da língua portuguesa. Na região de Nova Gonçalves e Herval, também há essa diferenciação: “[...] a língua deles são um Alemão fino, *‘Hochdeutsch’*, não são pomerano”. (Arthur) Essa demarcação, na atualidade, tem diminuído, devido ao fato de a maioria das pessoas falarem o pomerano. Esse modo se disseminou, até mesmo em famílias notadamente alemãs. Essa situação ainda se faz presente, contudo, na expressão

dos mais velhos, pois os mais novos ou não falam mais língua estrangeira alguma ou falam o pomerano:

Eles falam, a avó, quando a avó e todas as irmãs do (Neutzling), que, inclusive, era do tempo do vovô Jacó, quando ela fala a gente percebe bem claro que eles têm uma fala bem diferente. A pronúncia da palavra é diferente, tanto na vó quanto nas irmãs da vó. É muito forte a pronúncia desse que tu diz “do alemão fino”. As palavras, a vó fala, que tu sabes o que é no nosso pomerano, mas tem uma pronúncia diferente. Então se torna [...] (Profa. Ana)

A Língua Alemã foi referência lingüística, durante muitos anos, em especial no início do processo imigratório. Os professores que eram contratados ensinavam em Língua Alemã. Isso colaborou para perpetuar a supremacia da língua padrão alemã⁹⁴, colaborou, mas não impediu que o pomerano se mantivesse na fala doméstica, pela fresta dos galpões, no mundo do trabalho. Com o fim das escolas comunitárias, a nacionalização do ensino impediu o ensino em língua estrangeira, a Língua Alemã padrão foi dando lugar, cada vez mais, ao Pomerano, a língua doméstica. Só mantiveram o alemão fino os representantes das famílias alemãs, que são em bem menor quantidade numérica.

Houve uma sensível alteração, na questão da língua, pois a mesma já está deixando de ser falada, até mesmo no espaço doméstico. Embora ainda haja algumas razões locais, para que ela se mantenha, essas razões são precárias. Isso é perceptível, pela função/valor que é dedicada à mesma na atualidade.

Questionei-os sobre quais características diferenciam um grupo de outro, uma família de outra família, sobre que práticas são costumeiras de um grupo e não são do outro. As respostas que recebi não foram muito esclarecedoras: citaram a culinária, mas não indicaram as diferenças; o modo de falar e, por fim, souberam muito bem diferenciar-se dos “tuca”: “tem muita coisa que a gente sabe fazer que os “tuca” não sabem fazer, ou a gente não faz porque é coisa de “tuca””. (Prof^a. Mina). E, ao irem refletindo sobre esses temas, foram se dando conta que há muita mistura

⁹⁴ “Pouco a pouco o valor utilitário da língua alemã vem-se associando a um valor simbólico, pois à medida que as comunidades teuto-brasileiras vão tomando feições mais definidas, as suas instituições, sobretudo igreja e escola, fazem da transmissão da língua um culto. Ela vem simbolizar valores étnicos, religiosos e, mais recentemente, também políticos.” (WILLEMS, 1946, p. 386)

no processo cultural pomerano: “Mas teve muita mistura, também famílias que tiveram trabalhando pessoas brasileiras como empregados, tem famílias que tiveram negros como empregados então mistura muito sabe” (Profa. Elvira). Eles perceberam que a questão da língua não é dada por raça ou etnia, e sim, pela conjuntura cultural⁹⁵, na qual estamos envolvidos:

A língua não acredito que seja, porque...porque qualquer tuca, qualquer negro aprende pomerano facilmente, que a gente tem relatos aqui concretos. O (?) fala pomerano melhor do que eu, é o negro (?) ali do..., É o negro (?) eu fico assim...e tem lá perto desses Neutzling, tem uma família que adotou dois brasileiros também que eles dominam o pomerano melhor que qualquer uma que se diz pomerana aqui. (Profa. Ana)

Essas diferenças, aos poucos, foram sendo subsumidas no “caldo cultural” próprio do movimento da vida humana. Identificar essas diferenças se torna um trabalho cansativo e desnecessário, pois o cotidiano apresenta uma realidade muito mais homogênea do que parecia em outros momentos, provavelmente uma homogeneidade produzida, mas real. Percebe-se, com clareza, que os pomeranos identificam-se muito mais com as igrejas livres do que com as Sinodais (IELB e IECLB); contudo, muitos pomeranos são membros de igrejas confessionais.

[...] mas aí o Sr. não vê na igreja, não nos pomeranos e nos alemães, mas na igreja, na igreja parece que eles tem uma idéia assim: os luteranos da independente do Brasil (IELB) acham que a igreja deles é melhor do que a nossa luterana independente. Mesmo sendo o mesmo povo. Porque nós temos três, a independente, a independente é a nossa livre. Nós temos a que também se diz independente, a independente do Brasil e a independente no Brasil. São essas três, mas entre essas três eu acho que está muito misturado, não tem nem como diferenciar. (Profa. Ana)

Com essas questões, surgiram várias reflexões sobre o tema: “é na minha cabeça é bem misturado. Eu não sei se eu sou alemã...”(Profa. Roose); “eu sempre

⁹⁵ Relataram o caso de duas pessoas moradoras do local, que não são pomeranos, mas foram criados por pomeranos: “Arlindo e o Belinho, na casa de cada irmão ficou um pretinho, só que eles são pretinho e não sabem falar brasileiro”.

achei que eu era alemã...mas ao mesmo tempo não é”. (Profa Elvira). Essas falas dão uma mostra significativa da idéia de mistura e de não consciência diferenciadora na atualidade. Pode-se falar, então, em multiculturalismo? Paulo Freire (1992) entende o multiculturalismo⁹⁶ como:

A condição das sociedades caracterizadas pela pluralidade de culturas, etnias, identidades, padrões culturais, socioeconômicos e culturais, abrangendo as formas pelas quais os diversos campos do saber incorporam a sensibilização a esta diversidade em suas formulações, representações e práticas. (FREIRE, 1992)

No processo de mistura, o multiculturalismo é uma prática social, que “possibilita a convivência dos diferentes com suas diferenças, mas capazes de dialogar, construir alguns objetivos comuns e agirem de forma consertada, [...] conforme ressalta Paulo Freire (1992). Na verdade, essa condição multicultural deriva de reinvenções de longo tempo e de espaços de sociabilidade comuns. Há alguns autores e muitas afirmações avulsas, no sentido de que os pomeranos são mais humanos que os outros.

Sabe-se, com clareza, que o *‘Hochdeutsch’* falado aqui é, na verdade, o dialeto da região do Hunsrück. Esse passou a ser considerado a língua padrão e todas as pessoas acham, desde então, que o Hunsrück é o alemão *‘Hochdeutsch’*. A Língua Pomerana sofreu um processo de germanização, através de longos anos de domínio. No processo político e gestionário dos germânicos sobre os pomeranos, os atos oficiais ocorriam na língua germânica, que acabou por se tornar a língua representativa do poder. Esse processo provocou misturas da língua Wende com a germânica oficial e, então, palavras foram sofrendo um processo de mutação, porque na conjunção das expressões, criou-se uma linguagem regional, denominada *‘Pommeranisch’* pelos pomeranos, e *‘Plattdeutsch’* pelos alemães. Essa situação é percebida pelas professoras presentes na Roda de Diálogo, que afirmavam já ter participado de palestras, onde falaram poloneses e que tinham razoável

⁹⁶ Os processos de exploração, dominação, subordinação, genocídio, epistemicídio, desculturação, de construção de profundas desigualdades econômico-sociais, inclusões perversas e de hierarquias que a confrontação dos diferentes povos e culturas provocou a partir daquele expansionismo europeu também simultaneamente gerou vida, liberdade, epistemogêneses, aculturações, figurações, miscigenações, lutas por relações mais igualitárias e horizontais, figurações que hoje são a riqueza da pós-modernidade/mundo. Verbete Multiculturalismo. (SOUZA in STRECK, 2008. p. 284-285).

compreensão lingüística: “Eu ouvi falar disso já, e assisti uma palestra do pessoal que mora perto e Camaquã, que são Poloneses e era muito próximo essa questão da linguagem, próximo do pomerano”. (Profa Ruthe)

Esse processo de alteração da língua potencializou-se com a disseminação da Bíblia como um instrumento de leitura. As ações de Lutero, na busca de expandir a produção escrita da Bíblia, para que todos tivessem acesso para ler as escrituras, colaboraram para a criação do que hoje denomina-se ‘*Plattdeutsch*’ pois foram produzidas bíblias, seguindo as variantes regionais

4.2.2.3 Os ‘tuca’: uma perspectiva diferenciadora interna entre os camponeses

Há também a existência de uma palavra para denominar o negro. Essa palavra se pronuncia ‘tuca’, que nos parece ser uma derivação de toco de árvore queimado, que utilizado pelos imigrantes virou ‘tuca’, os pretos. Convém lembrar que, entre os pomeranos e os negros, as relações sociais são muito presentes. A discriminação existe sim, mas num grau muito menor do que entre alemães e negros, mutuamente⁹⁷. Há relatos de que, na região do Arroio do Padre, quando um negro foi ao culto e rezou em alemão, foi expulso da comunidade. Para um alemão, era inconcebível que um negro falasse sua língua. Muito bem, se sabe que o germanismo corporificou-se em muitas famílias alemãs, na região do Arroio do Padre e o preconceito se faz mais forte até hoje entre esses. Essa situação reaparece na Roda de Diálogo com os professores da Escola Carlos Soares da Silveira, da nova Gonçalves, em Canguçu. O próprio processo da IECLB, ao enviar pastores alemães para essa região, influenciou o culto do germanismo e da língua

⁹⁷ “Aconteceu um fato aqui que nos dias de hoje tu acha um fato muito triste, mas aconteceu com a minha mãe. A minha mãe estava no futebol, pra vocês verem. Claro que, nos dias de hoje, isso foi há 15 anos atrás, a minha mãe estava num jogo de futebol e o negro (?) se criou com o meu pai, se criaram junto. Então, o meu pai, eu sempre digo, tem um pé na senzala, porque eles sempre se criaram juntos, na mesma, e aí, como minha mãe sempre no meio dos alemães e o meu vô (pai da minha mãe) é muito racista. Então pega um pouquinho, estavam num jogo de futebol e aí meu pai tomando um samba, como era comum antigamente, e o negro (?) na roda. Chegou minha mãe e o pai ofereceu samba pra mãe e ela perguntou em alemão pra ele: “Drink dai neha hia bi”? Perguntando se “o negro também toma junto?” Então ele na mesma hora disse assim: Neim, neim, neim. A minha mãe quase teve um enfarte. Porque ela quis falar uma coisa achando que ele não entendia, só que ele entendia tudo. (Prof^a. Ana)

como um fator de diferenciação, essa perspectiva aparece na fala dos sujeitos, em diálogo com o pesquisador:

Até a igreja luterana mesmo, a minha irmã sempre conta, que até o preconceito com o negro é tão grande muitos perguntavam: de onde veio o negro e a minha vó sempre conta que eles ensinavam que Noé, quando teve na arca, ele pecou muito contra deus e que o negro teria sido um castigo de deus. Deus deu um filho negro para ele. Isso eles falam muito, daí que surgiu o negro. Porque eles sempre questionavam muito essa questão: da onde veio o negro. Eu acredito que é em relação ao preconceito até que eles tem do negro. Agora não sei se essa é a origem mesma do negro. Mas é assim uma questão muito... que eu acredito que isso é dos luteranos, essa questão de eles serem assim tão preconceituosos". (Profa. Ruthe)

No conjunto das relações sociais, 'tuca' representa todos os que falam o português, pois como explica uma entrevistada "[...] naquela época, quem falava português, ou era filho de um 'tuca' (negro) ou era de um de cor". A palavra "de cor" designa todo aquele que não é branco. Nilo Kolling (2000, p. 72) também faz referência a essa palavra:

[...] 'die Tuckers': expressão típica dos pomeranos para se referirem aos brasileiros descendentes de portugueses, negros ou índios. Nem sempre foi uma expressão pejorativa ou de menosprezo. Noto também que a expressão também foi utilizada entre os pomeranos para com os outros grupos teutos. Algumas avós se referiam a outros grupos teutos como os tuckers para afugentar as filhas/netas das garras dos possíveis pretendentes [...] (KOLLING, 2000, p. 72)

A derivação de "toco de árvore queimada" é bem plausível, por ser uma palavra inventada em solo brasileiro e na Serra dos Tapes. Pode-se chamar de corruptela da língua pomerana, tentando dar um nome, aproximando-o de uma situação real.

Não é a palavra que mais nos interessa, contudo, mas seu significado nas relações. Nesse ponto, 'tuca' era a pessoa indesejada pelas famílias para relações amorosas: "Deus me livre namorar um 'tuca', era o pior, bah!, Nós namorar um 'tuca', baahhh!". (Prof^a. Mina). Cabe lembrar que limites de uma relação amorosa

entre grupos diferenciados não são específicos dos pomeranos e alemães. Eles estão em todos os grupos étnicos. Com certeza, essa palavra porta um grau de preconceito, que varia de região a região. Em especial, expressa a questão religiosa. Por isso, afirmo que, entre os pomeranos de igrejas livres, o preconceito com os negros era menor; contudo ele se fazia presente, sempre há trânsito de concepções entre comunidades próximas.

4.2.3 Das práticas Médicas: dos médicos formados e das benzedeadas

Assim como na linguagem há diferenciações, a cultura local convive com práticas médicas de duas ordens, uma a da Medicina Ocidental – com base nos fármacos – e outra com a perspectiva minimalista – com base no mundo da natureza. O conflito se dá entre benzedeadas e médicos e pastores.

Os saberes do mundo da natureza, sistematizados ao longo das gerações em processos de chás, unguentos e rezas, são passados de geração a geração. Bahia (2000) cita algumas dessas rezas e as transcreve. No nosso caso, são as professoras que nos abrem caminhos para tratar esse tema.

Na região colonial de São Lourenço, estabeleceu-se um médico que atendia à população local. Sua presença está na memória de muitos, pelas vidas que salvou e pelas quais não teve êxito. Como haver médico no mundo rural era algo raro, as histórias relacionadas a ele normalmente tendem a idolatrá-lo e sempre acontecem contrapondo a ação das benzedeadas. Isso se verifica, pois essas, além de não terem “conhecimento”, ou seja, não serem formadas para o ofício não são bem vistas pelos pastores das comunidades sinodais.

Esse tema deverá ser objeto de um estudo específico, mas devido à recorrência, há necessidade de ser trabalhado nesse momento, pois ele também expressa situações de silenciamento. Encontrei nas coletas de campo relatos práticas médicas e elas são vistas como práticas necessárias a serem relatadas por que se tratavam de práticas de médicos formados, “e não essas benzedeadas que se tem por aí.” Essa mesma perspectiva aparece no caso de citação de nomes de professores. Os que eram formados, vindos da Alemanha, eram reconhecidos como

professores; no caso do pastor, se repetiu o mesmo padrão de reconhecimento: era enaltecido o formado, vindo da Alemanha.

Eles relataram a presença de médicos, que atendiam à região da Nova Gonçalves⁹⁸ e São Lourenço. Um era denominado de “Doutor (Fritzel) que era mais perto que minha mãe e meus avós falavam, pois o (Vanhertz) era mais pro outro lado, da Reserva”. Um dos presentes declarou ter conhecido pessoalmente o médico e que a casa onde ele morava ainda existe “A casa dele existe, fica logo depois da divisa”. (Arthur)

Explicitando um pouco mais das funções profissionais, o informante declarou : “O Dr, Fritz era mais farmacêutico e a falecida mulher dele, era Helving, era parteira, mas no aperto ele também atendia o pessoal”. Isso dava mostras de que a prática profissional médica era também feita de amadorismos.

O papel das benzedeadas⁹⁹ e o das práticas de cura conhecidas pela comunidade não aparecem como saberes. O que se evidencia são as personagens do mundo da medicina moderna. Percebo, nessa situação das práticas médicas, a lógica do silenciamento, pelo aval da institucionalização. Trata-se da mesma institucionalização que rege o valor de pastor e professor formado, assim como da Língua Alemã como a linguagem fina. A não aprovação dos atos de benzeduras, pelos pastores, colabora na negação dos saberes das benzedeadas e retira delas o valor de verdade e, conseqüentemente, de capacidade de efetividade de sua ação. As benzedeadas, contudo, permanecem benzendo...

Minha presença foi realizada em uma oportunidade subsequente, quando encontrei a residência ainda em pé. Pode-se ter a dimensão



Figura 31: imagem do antigo local de moradia e atendimento do "Dr. Fritz".

da importância desse estabelecimento na zona rural. Trata-se de uma casa de 13 peças amplas, com locais destinados à acolhida dos pacientes, local para a

⁹⁸ Na região do Herval, havia atendimento médico e odontológico: o primeiro médico foi Pedro Colleto, que andava a cavalo para atender as consultas, que eram marcadas nas casas de comércio; o primeiro odontólogo foi Alberto Wienke. (CADERNO DE CAMPO. Entrevista com Marli Griep, 2006.)

⁹⁹ “Durante muito tempo de combate sem diálogo mas com ruptura de contato tem sido a reação mais comum. A benzedura é o caso exemplar para tal. Exclusão e monólogo de cima para baixo acabaram com o espaço de discutir este tipo de assunto delicado. Quando cresce o nosso conhecimento da religiosidade popular, faremos mais descobertas desagradáveis.” (DROOGERS, 1984, p. 69)

farmácia, para consultório, para atendimento individualizado e quartos para leitos de pessoas em tratamento. Não localizei, até o momento, nenhum documento ou pessoa da família, pois todos os familiares se retiraram da região, possivelmente por causa de perseguições dos bacharéis da área, formados e estabelecidos na região urbana. Para chegar à cidade de Canguçu ou São Lourenço do Sul, é necessário percorrer em torno de 70 Km.

4.2.3.1 A presença concreta do conceito de mistura nas práticas cotidianas

A mistura ocorrida no processo de interação cultural deu-se nos processos de produzir, partilhar e significar. Um dos elementos concretos disso é a presença do cultivo da erva-mate, pelos pomeranos. Já no ano de 2005, havia visitado uma família que há gerações produzia erva-mate, tendo adquirido, inclusive, um moedor/picador importado e que até os dias de hoje se encontra instalado no pátio da residência. Seus antepassados (pais e avós) faziam muita erva-mate, que colocavam na carroça para ir vender em Pelotas, mas que, muitas vezes, não chegava até lá e tinha vendido toda a produção. Essa situação retornou na Roda de Diálogo, porém de uma forma inusitada. Uma das presentes afirmou ser a erva-mate um produto produzido pelos pomeranos e apropriado pelos gaúchos. A essa versão não se pode dar valor, pois o uso da erva-mate, como chá, é um produto muito mais antigo que a presença dos pomeranos no RS. O que me interessa é perceber que, na Serra dos Tapes, os pomeranos produziam e a utilizavam em sua culinária, tal como aconteceu com a maioria das comunidades imigrantes em solo Gaúcho. Emílio Willems (1946, p. 206) impactado com a presença do chimarrão no mundo imigrante, assim se pronuncia:

Contudo, examinado de perto o uso da cuia e bombilha envolve tantas associações culturais que se pode falar de um verdadeiro ritual de que os traços materiais constituem apenas os símbolos visíveis. O costume de muitas pessoas sorverem a bebida da mesma cuia e bombilha, o tempo considerável que se gasta com essas reuniões, as conversas que necessariamente se vão entabulando à “hora do chimarrão” – todas essas circunstâncias fazem pensar que

a introdução desse elemento cultural se afigura, na realidade, como adoção de padrões de sociabilidade que tiveram um papel relevante na conquista de um status social definido.

Certamente o cultivo desse produto faz parte de muitos grupos étnicos no RS, mas, no caso da Serra dos Tapes, a prática de sua produção estava com os pomeranos e não com os fazendeiros. Isso ocorreu, pois a esses não interessava muito o cultivo de produtos e, sim, a criação extensiva de gado.

O reaparecimento da situação de cultivo e preparo da erva-mate, como uma prática da cultura local, indica-me que, possivelmente, essa era uma prática comum na região, de tal modo que lugarejos receberam esse nome justamente pela grande incidência do cultivo desse produto. É o caso da localidade denominada Herval, que fica a uns 10km da escola, onde atuam os profissionais participantes da Roda de Diálogo e que afirmam:

Ervais e ervais, assim, ninguém comprava erva mate, lá era tudo feito. Eu me lembro de quando era pequenininha, o pai derrubou um mato de erva. O pessoal vinha de caminhão e buscavam....Por isso o nome de Herval. Lá no Herval, por causa da plantação de erva mate e era os pomeranos que vieram de São Lourenço que começaram a fazer a erva mate . Eu sei que minha sogra secou muita erva-mate, porque tu tinha que fazer embaixo dos árvores. Tu tem que queimar elas, depois secar. Os irmãos do meu sogro fizeram muita erva-mate. Ninguém comprava. (Profa. Ana)

Esse relato dá o indicativo de que a erva-mate passou a fazer parte da vida dos pomeranos e se tornou presença obrigatória em sua cozinha até hoje. Tempos atrás, a “a erva mate era usada como bebida, tomavam como café”. Esse fato era muito possível, pois, na época, o acesso ao café era muito restrito, já que não era produzido nessa região. Em um trabalho manuscrito, de um grupo de professoras, as mesmas indicam:

A origem do nome Herval surgiu porque neste local havia muitos pés de erva-mate, que eram colhidas para vender. Erva para chimarrão, com o nome de erva grossa. Os primeiros moradores foram Julio Alberto Quandt, Augusto Diröng, Germano Schmechel, Otto Sell. O

Plantio de fumo começou em 1963, quando, nesse local, Carlos Roque Gessinger, natural de Santa Cruz do Sul, como instrutor para orientar os plantadores como plantar o fumo, as primeiras estufas e os primeiros plantadores foram Ervino Neutzing, Carlos Hörke e Guilherme Radke. Carlos visitava os plantadores de bicicleta. O Primeiro comércio foi de Leão Isaias Vieira e o açougue de Erico Neuenfeld, que continuam no mesmo local, sendo hoje propriedade de Wanda Venske.

O preparo de chá-de-mate se dava através da coação e a bebida era servida, irrestritamente, a todos da casa: “assim ó, a erva que a gente toma hoje no chimarrão era coada novamente e era tomada com chá de mate. As crianças, quando eram pequenas tudo tomavam chá de mate, não tinham condições de comprar o café. A minha sogra fez muito chá de mate”. Muito embora, na atualidade, o chá-de-mate foi substituído por outros produtos, a presença dele na história dos pomeranos da Serra dos Tapes é uma realidade.

4.2.3.2 O Processo alimentar: sopa de ganso e sopa de Leite (Klível¹⁰⁰)

Sobre o processo alimentar, relatos sobre a sopa-de-ganso são muito comuns e, por vezes, ainda a encontramos em algumas casas. A criação de ganso é diminuta e impede um consumo maior. Contudo, tanto sopa como peito defumado eram iguarias pomeranas muito requisitadas, sendo peito de ganso defumado vendido na faixa litorânea, que vai de Rio Grande ao Rio de Janeiro.

A sopa-de-ganso é feita com o sangue do ganso, farinha, pêssego,..e outros produtos não presentes na memória dos informantes :

Esse negócio do ganso é com grei, físs, klível, só que não é uma sopa com sal, é sopa com açúcar, é doce, tem que ser comida quente. Pena que minha vó faz um ano que faleceu, pois ela dizia que fazia o (schatzop) que e ela fazia questão de levar lá pra gente. Que isso? Isso é sopa de ganso, só que é doce. Os ingredientes eu sei, mas a maneira de fazer eu não sei. É do sangue do ganso e

¹⁰⁰ Grafado conforme a pronúncia.

depois tu faz massa, de massa de farinha tu vai pingando as bolotinhas. Tens que ter o pêssego seco também. (Profa. Roose)

Existe também um outro tipo de sopa, a sopa-de-leite, denominada “Klível”:
“Mas o klivel eu faço ainda hoje. Tenho paixão pelo Klivel. Klivel bah!”. (Profa. Roose)

Essas práticas culinárias estão em processo de extinção, sofrendo a ação do mundo globalizado, da padronização alimentar, da ingestão de produtos industrializados, até mesmo o mais inacessíveis espaços rurais.

4.3 IGREJA, RELIGIÃO E CEMITÉRIO

Um dos temas recorrentes em nossos processos de pesquisa e que se apresentou, também, na Roda da Diálogo com as professoras da Escola Carlos Soares da Silveira, Nova Gonçalves, foi o tema do luto, da morte e do cemitério e de como o assunto é tratado de forma diferente, entre os que são membros de alguma comunidade e os não membros.

Esses temas estão presentes na lógica de organização comunitária, sendo elementos que distinguem os sujeitos, por pertencerem a essa ou àquela comunidade. Na conjuntura local, verificam-se três referências distintivas de comunidades: as comunidades da IECLB, pertencentes ao Sínodo Evangélico Luterano do Brasil (antigo Sínodo Riograndense); as comunidades da IELB, pertencentes ao Sínodo Evangélico Luterano no Brasil (Sínodo Missuri); e as Igrejas Livres.

Todas essas organizações religiosas têm como pressuposto o cristianismo e atuam a partir dos preceitos da reforma Luterana – com diferenças internas de quais documentos seguem. Nesse movimento, a idéia de Deus único está presente em todas, embora, nas igrejas livres, é possível perceber, ainda, alguns vestígios de uma idéia de deus mais ligada à natureza. Portanto, os diferentes modos de manifestação religiosa co-existem.

Entre os demarcadores das diferenças, estão as questões da formação dos pastores; as práticas de batismo, de casamento, de enterro.

A questão da formação dos pastores formados e não formados é um dilema, presente desde o surgimento da primeira tentativa de fundação de um sínodo evangélico no RS. Essa questão de ser ou não formado, para atuar como pastor, dividiu comunidades, separou famílias, no passado e na atualidade.

Na concepção dos membros das comunidades livres, seguindo os princípios Luteranos, todo membro é um pregador. Isso indica a possibilidade de terem seus pastores próprios, independente de uma instituição maior que o ordene, pois o mesmo é constituído a partir dos interesses das comunidades. Todo membro é um pregador. A idéia das igrejas livres se baseia nesse princípio: todos nós, que somos membros, temos o direito de propagar a nossa fé. Qualquer um de nós pode ser o pastor. Aquele que vir a ser o pastor será pessoa responsável para fazer realizar os processos ritualísticos-religiosos, na comunidade, e, para isso, basta ser cristão luterano.

A complexidade do tema requer uma historicização da questão. Muitas situações de dogmas foram criadas e instituídas, a partir de conflitos vividos entre diferentes grupos cristãos, em especial entre romanos e germânicos. Alterações nos rituais, no plano dos direitos, foram realizadas pela Igreja cristã para atender a demandas localizadas em povos que não tinham o cristianismo como referencial e que, ao participarem dele, conflituosamente o alteraram.

As preocupações dogmáticas da igreja ocidental medieval têm sua origem nas migrações dos povos germânicos. A igreja teve que pagar seu tributo aos povos imigrantes: teve que acomodar o direito romano ao germânico [...]. (DREHER, 1994, p.12)

Em muitas situações do mundo germânico, a idéia de igreja estava localizada no âmbito do privado; por conseqüência o proprietário das terras era o dono da igreja. Uma igreja particular: “[...]. Para o mundo germânico valia que o proprietário da terra era dono e administrador de tudo que se estivesse instalado nessa terra. Em conseqüência dessa concepção, a igreja particular era propriedade e, como tal, era administrada pelo governante germânico [...]”. (DREHER, 1994, p. 12)

No plano dos rituais, algumas práticas de rezar, com mãos juntas ou postadas em forma de juramento, derivam da prática de “promessa de fidelidade”, ao líder

guerreiro, e, por conseqüência ao rei, príncipe – senhores feudais. Dessa prática também se origina a forma de declarar fidelidade: “As mãos postas são promessa de fidelidade ao líder guerreiro Jesus [...]” (DREHER, 1994, p. 13)

A vida não cristã tinha seu espaço no mundo cultural germânico. Templos pagãos existiam e eram em expressiva quantidade. Os pomeranos, culturalmente, provém do mundo camponês, que, pejorativamente, os cristãos definiam como o ‘dos pagos’, pagãos. Sem Deus. Sem deus cristão! Novamente o absolutismo cristão mostra sua força.

Investimentos de grande porte foram realizados, para cristianizar grupos humanos. Sobre os pomeranos, a investida foi de longo prazo e arrasadora:

Depois da vitória sobre os bávaros, Carlos passou a dedicar-se à missão entre ávaros e eslavos. Para tanto, a cidade de Salzburgo foi transformada em centro missionário. [...] “[...]”, Carlos era o mais poderoso governante do Ocidente. Sob os auspícios da fé cristã, obteve a unidade entre os romanos e germanos. Expandiu a igreja por meio da missão entre os eslavos e ávaros (Hungria). Seus domínios estendiam-se sobre as atuais Bélgica, Holanda, França, Alemanha, Áustria, Hungria e parte da Espanha. [...] (DREHER, 1994, p. 44)

Portanto, não se pode dizer que a aceitação do cristianismo deu-se por conversão. Foi, sim, um ato de violência contra as formas culturais dos povos camponeses, que tiveram que abandonar suas crenças milenares e aceitar o cristianismo. Essas crenças, no entanto, não deixaram de existir e foram sendo incorporadas¹⁰¹, por um lado, a rituais cristãos e, por outro, rituais cristãos foram

¹⁰¹ “A religião reage a perdas para setores profanos, transferindo ou reformando alianças com grupos sociais; fazendo concessões às brechas de autonomia de seu campo próprio; modificando palavras e gestos, estratégias de afiliação de seguidores e posições deles dentro do grupo religioso; mantendo, de algum modo, acessa a evidência de sua necessidade. Assim, a resposta social do sagrado à invasão secular do religioso começa pela multiplicação de fórmulas e de agências de serviços que reinvidem o secular. É também uma nova diferenciação de categoria de especialistas comprometidos com alguma unidade confessional e capazes de cobrir, em conjunto, toda a variedade de serviços que responda a um aumento crescente de tipos de interesses religiosos ou derivados, de parte de todos os tipos de sujeitos sociais. Disto resulta ao profano uma surpreendente reconquista de um repertório amplo e atualizado de serviços tidos como religiosamente seculares, isto é, dirigidos, por exemplo, à transmissão do saber, ao controle da saúde ou a orientação da conduta social – às vezes concretamente política – mas entendidos pela igreja ou pela seita profética como extensões legais da experiência religiosa a inúmeros campos da vida social. (BRANDÃO, 1980, p. 94)

sendo utilizados nas práticas populares de culto. É isso que podemos apreender do pensamento seguinte:

A aceitação do cristianismo por parte dos germanos não foi um acontecimento seguido de “conversão” interna dos indivíduos. A aceitação do cristianismo foi uma medida coletiva de uma liderança política, à qual o povo teve que se curvar. [...]. Sob o fino manto do cristianismo, as crenças germânicas continuaram a existir, permanecendo as crenças populares e o medo dos demônios. [...] (DREHER, 1994, p. 46)

As práticas de igrejas particulares, ou de igrejas criadas pela própria comunidade, no Brasil, gestada como práticas e modos de celebração não é de todo desconhecida da pomeranos e germânicos¹⁰². Ter pastor próprio, regras instituídas que valem para os membros da comunidade, não responder a um órgão mais geral, nas questões de culto religioso são práticas que provêm de pressuposto já existentes no mundo germânico. As Igrejas livres/independentes são uma nova versão da igreja privada. A tradição germânica compreendia que a igreja pertencia “[...] àquela pessoa em cujas terras se encontra; ela constrói a igreja, designa o clero e o mantém.” (DREHER, 1994, p. 46). Como agora a vida comunitária se dava com base no fato de que cada família tinha seu pedaço de chão, a igreja ficava em terras destinadas para ser a sede do vilarejo. Cada comunidade criou e organizou sua vida em comunidade, instituindo, para sua vida, dinâmicas próprias de gestão do credo. Como a vida comunitária também é feita pelo processo de ensino da tradição, a escola era parte da vida religiosa.

Mesmo que os imigrantes, chegados ao Brasil no século XIX e ao longo do século XX, tenham trazido consigo parte da situação pré-

¹⁰² [...]. Carlos Magno agiu contra os abusos existentes na igreja, proibindo o surgimento de novos “santos”. Além disso, ordenou que os leigos decorassem o Pai-Nosso e o Credo na língua do povo, que se confessassem uma vez por ano e que observassem as horas de oração durante o dia, marcadas pelo bater dos sinos. Além disso, instituiu o descanso dominical obrigatório, passou a cobrar o dízimo como imposto e ordenou que a pregação fosse feita em língua simples. No entanto, todos esses decretos reais não adiantaram muito. O cristianismo não era a religião dos pobres, mas da classe dominante; a opção por aquilo que denominamos de concepções pagãs era o protesto silencioso da classe humilde. [...]. (DREHER, 1994, p. 47)

moderna, na qual a religião era questão de base da sociedade, a organização de “sua” igreja ocorreu em termos modernos: foi igreja de comunidade. Notamos isso não somente em sua forma organizacional, mas também no nome que se davam: “Comunidade Católica de...”, “Comunidade Evangélica de...”. Traziam um tipo de religião, distinto daquele período pré-moderno. Mas ainda não eram parte do denominacionalismo que se instalaria mais tarde com a chegada de missionários e ordens religiosas [...]. (DREHER, 2005, p.12).

A força do processo de conquista estabeleceu muitas das fronteiras territoriais e políticas do mundo atual. Hodiernamente, não raro vemos comunidades tendo seus limites demarcados pelas questões religiosas. A comunidade é o espaço ocupado pelos membros da igreja. Entre as comunidades pomeranas, esse fato é presente. Nas fronteiras mundiais, elas também se estabelecem, definindo o que é Europa e o que é Ásia: “é nos critérios litúrgicos que se deu a definição do que é Europa. Como a Rússia seguiu a tradição ortodoxa de Bizâncio, esse país ficou pertencendo à Ásia.” (DREHER, 1994, p. 58)

As questões religiosas são, portanto, demarcadores das diferenciações no mundo global e local. Na Serra dos Tapes, demarcações comunitárias dão-se pelas comunidades organizadas a partir da IECLB, da IELB e Livres - são três perspectivas que disputam acirradamente poder sobre a região, sobre os territórios. Trata-se de uma disputa tão antiga quanto a história das religiões.

Nesse movimento de disputa, práticas foram se institucionalizando, com finalidades de diferenciar-se umas das outras. Possivelmente, o grau de conservadorismo, presente nas Comunidades Livres, tem seu nascedouro nessa disputa de poder. Para se diferenciar, necessitaram se fechar, instaurar processos mais conservadores, como uma forma de autoproteção.

No meu entendimento, a idéia de religiosidade da cultura local necessita ser analisada, a partir da diversidade de culto religioso, que existiu sempre nos povos, desde a origem da humanidade. Ocorreu que, com o surgimento do mundo moderno, capitalismo e cristianismo se juntaram, para fazer as grandes instituições globais de hoje que aqui apresentam essas formas de organização. Não é possível, contudo, interpretar a cultura local, sem considerar a forte presença da religiosidade e dos conflitos religiosos na vida cotidiana.

Os presentes na Roda de Diálogo manifestavam-se também dessa maneira, declarando, sobre essas diferenciações:

A gente vê muito assim: todas as religiões tem um deus só. Mas lá no Herval é assim ó, as pessoas tem a igreja na frente de casa ou do lado, no caso da minha mãe tem uma igreja do lado e anda quantos km, lá no teu sogro, né, tem uma igreja a dois km de casa, andam 14 km por... (Profa. Mina)

Essas diferenças demonstram o quanto a idéia da religiosidade é fundamental e que na eclesiologia do luteranismo a concepção de comunidade não segue objetivamente limites territoriais-geográficos: ser membro da comunidade x não significa morar próximo do local da sede da comunidade. Significa que você é membro de uma comunidade religiosa.

Essa perspectiva induz a uma outra questão; o cemitério da comunidade. Ser membro da comunidade é, como vivo, conviver e partilhar com os demais membros da comunidade os preceitos religiosos assumidos. Mas é também garantir um lugar para, dignamente, descansar. Essa é uma das preocupações muito presentes entre os leigos nas comunidades, pois, até a atualidade, é um elemento de demarcação. É o que relata uma professora que, ao se casar e ir morar no mundo urbano, conviveu com um dilema, posto por seus pais, sobre qual comunidade ela pertenceria, em especial por causa do cemitério: “Então, a preocupação deles foi, se nós fôssemos membro lá, aonde nós íamos ser enterrados, onde que é o cemitério, porque é dentro da cidade, e onde é que tá o cemitério”. (Prof. Mina)

Sobre essa questão, há também disputas sobre o lugar que o morto ocupará no cemitério, pois ele indica uma idéia de conservação após a morte. Em muitos grupos humanos, isso é percebido. No caso da cultura local, as próprias professoras debatem esse tema como algo muito vivo dentro da comunidade. Muitas vezes, a questão da localização do túmulo aparece associada à idéia de poder e, em outras, a laços parentesco/amizade:

E o lugar no cemitério? Não é qualquer lugar! Então tal lugar eu não quero. Eles têm ainda aquela idéia de conservação depois da morte.

Lá na São Marcos a gente vê isso gritante, tal lugar eu não quero, porque ali é na baixada, porque tem isso, tem aquilo, tem pedra, aí eu não quero. Então, eles ainda tem disso: eu tenho que ficar naquele lugar, perto de alguém que seja conhecido, então isso realmente a gente vê muito. (Profa. Ana)

Portanto, o cemitério é um espaço demarcador de lugares, dos fatos em vida e da intenção de memória. O cemitério da comunidade acolhe os seus entes; os demais não são enterrados no mesmo. Quem não é membro não possui o direito de ser enterrado no cemitério da comunidade. Esses são enterrados em cemitérios públicos, mas conhecidos por cemitérios municipais: “o pessoal que não tem igreja, não tem religião são enterrados ali. É enorme, muito, muito grande. É um monte de gente, não gente sem nome, mas gente sem comunidade.” (Profa. Ana)

A presença desse debate, na Roda de Diálogo, me nos leva a refletir que as demarcações com base nos rituais religiosos-comunitários são muito mais profundas que imaginamos e que essa regra atua na organização do viver e do morrer.

4.3.1 A Roda de Diálogo com os pais da Escola Santo Ângelo, Comunidade Solidez. Canguçu.

O processo da Roda de Diálogo, com pais/mães da Escola Santo Ângelo, da comunidade da Solidez, foi realizado em um dia de primavera muito lindo, com um sol maravilhoso, a tal ponto que todos os que chegavam comentavam sobre a beleza daquele dia. Na semana anterior, havia chovido. Os agricultores puderam concluir o plantio do fumo e estavam, então mais tranquilos com as perspectivas para a produção do ano. A preocupação anterior decorria do fato de que tinha havido uma seca inesperada exatamente na época do plantio para o local definitivo das mudas. O dia estava maravilhoso. Os pais, mães e avós iam chegando e ocupando espaços no do refeitório da escola, pois essa era a peça mais ampla disponível.

Iniciamos o diálogo, buscando compreender quem eles eram e percebemos que principalmente os avôs e avós tinham acolhido a solicitação da escola, pois os netos lhes haviam enviado um convite especial. A direção da escola considerou necessário esse convite especial e ele surtiu efeitos interessantes ao processo,

desta equipe. Pude, assim, dialogar com gerações nascidas antes de 1950, o que me permitiu p contato com um olhar experienciado, de longo prazo.

A discussão partiu da relação dos sujeitos ali presentes com a escola, sendo que esse movimento teve dificuldade de se estabelecer, pois, apesar de a diretora da escola ter apresentado o pesquisador, como seu ex-professor e um dos pais me reconhecer como professor de sua filha, a discussão demorou fluir.



Figura 32: aluna, mostrando a "pedra" onde se escrevia. Solidez, 19 de junho de 2008.

A idéia da escola estava relacionada muito mais ao caminho até ela do que ao processo nela vivido. Os presentes destacaram que, entre eles, era comum usarem “tamancas” para ir até a escola, que, muitas vezes, antes de chegarem à escola, as escondiam no caminho, colocando-as somente no retorno, ficando na sala de aula de pés-no-chão, fato esse que era natural para eles.

Essas tamancas faziam parte dos materiais necessários para o tempo de escola, pois cada aluno deveria ter um par de tamancas e o mesmo deveria durar, pelo menos, o ano, em virtude de que representavam um gasto além do comum pelas famílias. O Sr. Hugo relata que, na sua família, eram 11 irmãos e havia carência econômica, sendo as tamancas um objeto que deveria ser muito bem cuidado e que as mesmas se desgastavam “gastavam, mas a gente tinha que forrar elas para não gastar. Isso tinha que durar um ano mais ou menos. Nós era 11 filhos e tinha que dar para o colégio” (Hugo). Essa dimensão de se ter um caderno, uma pedra de escrever, um livro, uma tamanca, uma roupa para a escola era regra comum, entre os colonos dessa localidade.

O uso das tamancas acontecia também na vida cotidiana, principalmente pelos adultos, conforme afirma o mesmo informante: “era comum, todo colono usava, na lavoura, em casa, porque chinelo de dedo não existia”. A lembrança do uso da mesma no caminho para escola é percebida como diferencial pelos informantes porque não era comum criança usar calçados.

A presença da “pedra”, um pequeno suporte portátil para a escrita ainda se faz presente no mundo material de muitas famílias. Esse objeto foi muito usado, desde os primórdios da imigração até os anos 1950, quando, então, disseminou o uso dos cadernos. Cadernos existiam antes de 1950; contudo, eram de difícil

acesso, e, para determinados conteúdos, utilizava-se “a pedra”, onde eram registradas determinadas “lições”, lidas e, decoradas, e depois apagadas, para que o dispositivo pudesse ser novamente utilizado para outra lição.

O processo de escolarização de Dona Aleide Griep Dravans e de Irma Hesler Krueschadt foi ainda nos anos de 1932. As mesmas relataram que usavam o tabuleiro (pedra de escrever), e o grafite feito do mesmo material. E que costumavam levar a merenda para a escola, em um pacote, e que a mesma esfarelava-se toda, pois era pão com farinha de milho. Dona Irma Hesler Krueschadt estudou 4 anos, na Chácara dos Bugres, em alemão e o nome do seu professor era Hans Lones¹⁰³.

Essa informação dá indícios que também nessas escolas a presença de alemães com formação era muito requisitada. A memória dos informantes busca sempre essa referência: como professores pessoas que tinham alguma formação, além do ensino primário, e que ensinavam em alemão¹⁰⁴.

Ainda nos idos de 1950, o processo de escolarização deu-se em escolas de comunidade. Cada aluno levava sua merenda, seu lanche, junto com os materiais da escola. O que compunha essa merenda eram fatias de pão com doce, que, no linguajar local, “o pão era melado”, ou seja, era espalhado o doce sobre o pão. Com o caminhar, esse pão acabava por se desmanchar e, muitas vezes, misturava-se com os materiais escolares.

A referência ao nome de uma escola, feita pela Sra. Erna Wachholz, indica a denominação de “Escola Fernão Dias”. Nesse caso, ela se refere já a escolas públicas, existentes na região onde a mesma estudou. Os demais referem-se sempre a Escolas da Comunidade:

¹⁰³ Provavelmente o nome seja gravado de uma outra forma, mas quando solicitei-lhes como se escrevia, disseram que era dessa maneira.

¹⁰⁴ “Por força da relação entre o sistema das diferenças lingüísticas e o sistema das diferenças econômicas e sociais, ao efeito próprio da raridade distintiva acrescenta-se o fato de se lidar com um universo hierarquizado de desvios perante uma forma de discurso (quase) universalmente reconhecida como legítima (enquanto estalão do valor dos produtos lingüísticos) e não com um universo relativo de diferenças capazes de se relativizarem mutuamente. A competência dominante opera como um capital lingüístico capaz de assegurar um lucro de distinção em sua relação com as demais competências, contanto que sejam continuamente preenchidas as condições necessárias (entre as quais, a unificação do mercado e a distribuição desigual das oportunidades de acesso aos instrumentos de produção da competência legítima e aos lugares de expressão legítimos) para que os grupos detentores dessa competência sejam capazes de impô-la como a única legítima nos mercados oficiais (mercado mundano, escolar, político, administrativo) e na maioria das interações lingüísticas em que se encontram envolvidos.” (BOURDIEU, 1996, p. 45)

Eu estudei aqui no colégio Fernão Dias, até a quarta. Era um Pastor e ele era professor e era pastor. Às vezes, tinha épocas que tinha 70 crianças. Então, ele cuidava aquilo, cuidava a Igreja, cuidava da escola e nós tinha que aprender religião todos os dias: um dia era catecismo, outro dia era história bíblica. E assim a gente fez a quarta série só. Aí não tinha mais. Meia hora de manhã, religião. Depois era as outras matérias. O professor era Guilherme Herbert, é falecido agora. Ele veio da Alemanha.

Através dessa fala, percebo que havia um Pastor, atuando em escolas públicas. Isso é muito possível, numa época de transição do sistema, após 1938, quando os professores das escolas de comunidade foram assumidos e/ou contratados pelo Estado ou município, para atuarem com o ensino, baseado na Língua Portuguesa e, para tal, recebiam subsídios financeiros diferenciados.

Durante os relatos, a memória de alguns dos presentes lembrava o impacto da 2ª. Guerra Mundial, nos espaços escolares e, em outros casos, os princípios militaristas propostos para o ensino brasileiro. Esses princípios adensavam-se às práticas de castigo e rigidez, presentes entre os professores dessa época, onde exercícios militarescos, de esforço corporal eram percebidos como conteúdo necessário para educar as novas gerações. Havia momentos em que, ao exercitarem a Marcha, eram repreendidos pelo professor, com os seguintes dizeres “quando marchava ele dizia: acerta o passo, macaco. Era o desfile que fazia em Canguçu, na semana da pátria, eu iniciei na escola em 1942 até 1948, bem no tempo da guerra”. (Adolfo).

O impacto da 2ª. Guerra, contudo, esteve presente também no processo de relação professor aluno, em especial na questão da linguagem, pois se tratava de um grupo de agricultores, que falava somente o pomerano e/ou o alemão, sendo que o ensino também em alemão. Com a conjunção Nacionalização do Ensino e 2ª. Guerra Mundial, a vida dos escolares tornou-se muito difícil: “e nós não sabia e não podia falar em Português. Aí veio o fiscal e fez um gesto, como que ia cortar nossa língua, se nós ia falar em alemão. O professor meu era estudado, era formado, Oscar Fischer”. (Hugo)

Quanto ao regime disciplinar, vivido em seus tempos escolares, eles o percebem muito diferente do atual. Consideram que era mais rígido e que suas ações dentro da escola deviam seguir a ordens do professor.

O regime era mais rígido, hoje é folgado, as crianças vão na janela e olham pra fora. Ah se nós fizesse, certo que levava um puxão de orelha. Tinha uns que apanhavam. Aqui mesmo eu passei com uma vaca um dia. Eles tava tudo na janela gritando com a vaca, mas se nós fazia uma coisa assim, eu não sei i que aconteceria”. (Levino)

Suas lembranças relatam uma situação vivida pelos presentes, que demonstra o processo de controle exercido pelo professor sobre os alunos e a forma como esse os disciplinava:

Se passava um carroceiro, aí as crianças tudo olhava. Depois se ele ouvia um barulho de carroceiro, ele mandava o principal, o que olhava mais, chegar na porta, para olhar quem era. Nós, não, não!. Eu mandei, agora tu vai lá. Depois ficavam com vergonha ninguém olhava mais. (Hugo B.)

Essas situações de controle demasiado, por parte dos professores, sobre os alunos, não são novidades na literatura; contudo, ao serem relatadas pelos informantes. Indicam que o impacto dessas ações inscreveu marcas indelévels nos sujeitos, de tal forma que a lembrança da escola se dá a partir desses referenciais e não dos conteúdos programáticos, ou talvez, que é exatamente esse o conteúdo apreendido.

Esse clima de perseguição ultrapassava os espaços escolares, pois atingia as residências e o convívio público.

Aí de nós falar errado em Português. Quando chegava na venda, era muito difícil dizer o que nós queria. Como é que nós ia dizer: eu quero aquela coisinha, assim sabe, não podia falar em alemão. Lá, lá nos fundo falava, não tinha jeito, e onde tinha um grupo de três homens, nos tempo das carreiras, era espantado, não podia, a polícia desmontava o grupo. No tempo da revolução. (Hugo)

No relato dos presentes, a memória de um rádio, na comunidade foi afirmada por todos como um episódio sem explicação. Isso porque o rádio existia, mas oficialmente o dono da casa não podia ouvir porque era alemão. Estava em um

porão de um imigrante, mas, como seu filho era nascido no Brasil, já era adulto, ele podia ter, mas o pai não; porém residiam na mesma casa. O Sr. Levino Wachholz e o Sr. Hugo Bull percebem essa contradição¹⁰⁵ e a expressam:

Geralmente rádio não podia ter, (porque) era alemão. Aqui eu sei que o Weismann, que era comerciante, aqui em cima, escutava de noite notícia debaixo do porão. Mas ali o filho era brasileiro e podia ter rádio. (Levino) “ Mas eles tiraram o rádio de lá, ele era meu vizinho, o Weismann, ele também era da Alemanha. Então, eles curioso também eram, e então, de noite, eles se ajuntavam para escutar notícia, mas que não podia ter porque era estrangeiro, era alemão, mas tinha um filho que morava junto com o Weismann. Aquele era nascido aqui, aquele podia ter, na mesma casa. Aí eles escutavam mas sempre meio escondido. Escutavam rádio estrangeira. Era rádio a bateria. (Hugo B)

O Mundo extraescolar, vivido pelos adultos e crianças, envolvia a produção agrícola e as festividades, os momentos de lazer. Ao apresentar uma imagem de um grupo de pessoas com instrumentos, os presentes relataram que, aos domingos, era costume “passear”, uns nas casas dos outros, ficando os mais velhos envolvidos em jogos de cartas; os mais jovens, envolvidos em processos de namoro e dança. A festa comunitária era comum. Era comum haver o processo da “brincadeira”, que era a festa com dança na casa de alguém. Era ali que se dava o namoro: “dançar na casa de um vizinho que tinha um salãozinho mais grande, e de pé no chão, e um tinha uma gaita. (Hugo). Esse momento da “brincadeira” era acompanhado por instrumentos de sopro e de instrumentos de foles: “naquela época tinha a gaita bandonion, tinha a de 8 baixos, gaita piano, se dizia harmônica e gaita de boca. Instrumento de sopro.” (Hugo B.)

¹⁰⁵ Em uma monografia de conclusão de curso, encontrei alguns relatos sobre as violências contra alemães em Canguçu: “Pastores e professores também foram alvo de perseguições, a Senhora Valéria e o esposo Edmundo Fiss, em depoimento no dia 17/03/2003 disseram que: “Judiam muito dos pastores, Wistshel aquele velho foi preso, ele era do Sínodo Riograndese. Acho que tinha outros que foram presos”. A congregação localizava-se na Costa do Arroio Grande.” (GUTKNECHT, 2003, p. 28). A Costa do Arroio Grande localiza-se em região próxima a Solidez, menos de 5 Km.

No meu tempo, de início, não tinha baile, não tinha festa. Essa foto é dos antigo ainda, é violino, gaita, bandoniom, dos bem antigo. Essa passa mais que cem anos. Essa foto veio da minha casa, foi guardada. (Adolfo)

Na cultura gaúcha, esse processo é denominado “domingueira”, momento de jogo, bebida e dança. Não havia, nessa época, a presença do futebol, como há na atualidade. Aos sábados à tarde, as atividades davam-se no entorno das casas e no cuidado com os animais, usados para os dias de domingo:

E nós, mas isso era no meu tempo. Em sábado de tarde, em vez de jogar futebol, como agora, nós cuidava dos cavalos, lavava ele bem direitinho, lustrava as bota, preparava os arreios. Deixava o cavalo o melhor possível, mais bonito, mais lavado, enganava o pai, dava mais milho. (Hugo)

Esses cavalos eram usados para deslocamentos da família ou dos moços, em tempo de namoro. Quando ia a família, utilizavam a Carroça ou o feito¹⁰⁶.

¹⁰⁶: “O feito tem dois braços e duas rodas e uma caixa em cima do eixo, o cavalo, com molejo. Bem leve. Quase a mesma coisa que charrete, só que charrete não tem as molas.” (Levino)

4.3.2 O mundo da Casa e seus objetos



Figura 33: alunos narrando o uso dos objetos.

O espaço da casa, no mundo rural, é sempre um espaço para a convivência com os membros da família e com os vizinhos. Um espaço organizado em função do trabalho e da geografia do terreno. Permitir o acesso, além da cozinha ou da sala, é uma ação de confiança e intimidade, permitida a poucos.

A mobília

A discussão sobre a mobília da casa deu-se a partir da visualização de uma imagem, onde aparecem pessoas tomando café. O espaço representado na imagem é muito simples, com poucos elementos: apenas mesa, cadeiras, xícaras e bules. Costumava-se sempre “tomar café”, quando todos se reuniam à mesa. Esse ato acontecia costumeiramente aos domingos e



Figura 34: um café à mesa. Solidez, 19 de junho de 2008.

feriados, nas casas, já que, durante os dias de trabalho na lavoura, o café era servido na roça mesmo e, nesses casos, era levado pelas crianças em cestos de vime. Na foto, pode ser visto um grupo de homens vestidos com roupas “domingueiras” e uma criança ao lado do pai. Era um encontro de amigos, num dia de lazer. Provavelmente, após esse café, seguiria um jogo de cartas. Pode-se notar que à mesa, há um bule e xícaras, muito diferente da invenção do “Café Colonial”. A mesa do colono era uma mesa, por vezes, farta, em especial nos dias de festa, mas, na maioria das vezes, a alimentação era restrita às plantas da época. A noção

turística do “café colonial” é uma deturpação do cotidiano colonial, promovida pelo mundo urbano, que só se fazia presente na colônia nos dias de festa. Então, havia uma fartura à mesa que era ilusória, pois, no cotidiano da vida rural, a disponibilidade de variedade na alimentação não era uma constante. Em vista disso, são encontrados muitos relatos de que, quando havia “carneadas” de um suíno ou bovino, era um momento de festa, pois esse era um dia diferente dos outros – de abundância.

Questionada sobre a realidade da mobília, nas casas de colonos, Dona Aleide declarou :

Havia pouca coisa, mesa, bancos, cadeira quase não tinha. Sofá não tinha. Tinha um armário, para guardar a comida, o leite, essas coisas. Feito de madeira com as portas furadas. E só. Panela preta. O fogão era rústico, foi feito no chão, tinha uma chapa em cima, não tinha porta pra fechar. Geralmente muitos colonos não tinham, bem rústica a chapa, ou feito de tijolo.

Estudando a literatura sobre a arquitetura imigrante, há um destaque para a existência de uma peça construída em separado para ser cozinha, devido ao grande risco de incêndio. Questionei-os sobre essa situação da realidade deles e, para minha surpresa, declararam não ser comum essa prática: “às vezes era, mas geralmente era junto. A cozinha era junto com o refeitório. (Levino)

Lembravam, em vários momentos, das dificuldades de acesso à água, pois, na região, não há água em abundância e muitos a transportavam de longe, diferentemente dos dias atuais, quando são utilizadas bombas elétricas e encanamento:

E água se carregava de balde, ninguém tinha encanamento, acho que nenhum, poucas casas. Acho que 10 % só que tinha encanamento de água. Porque o cano de água, naquele tempo, era só o alumínio. Não tinha cano plástico, e o alumínio era caro, e quem tinha pouco recurso não podia comprar o cano. Algumas pessoas carregavam de barril, montava a cavalo. De manhã trazia e de tarde, de novo. Puxava com uma zorra de cavalo. (Levino)

Na coleta realizada com os alunos, encontramos mais objetos que os relatados pelos pais/mães/avós, na Roda de Diálogo. Possivelmente, muitos desses objetos eram peças raras nas casas. Por isso, foram guardados, mas, mesmo assim, compõem o universo material, presente nas casas da comunidade Solidez.



Figura 35: o pegador de mosca e fotografia de brinquedos; "Chaleira de Ferro"; Ferro de Passar roupa. Solidez, em 19 de junho de 2008

A presença do “Pegador de Mosca” dá a dimensão da tecnologia utilizada pelos agricultores, para controlar a presença de insetos na casa. Eles utilizavam uma técnica muito eficaz e não destrutiva do meio ambiente, uma técnica reguladora da convivência entre humanos e insetos. O uso desse instrumento é explicado pela aluna:

Esse objeto serve para a gente pegar insetos ou moscas. É usado assim: a gente coloca um líquido, pode ser água com sabão, qualquer coisa, detergente, Omo. A gente coloca aqui dentro. Aí a gente pega uma colher com schimier ou qualquer coisa doce. Coloca aqui em baixo, as moscas vêm e sobem para cima e, depois, elas caem, depois elas não saem mais.

Outro elemento muito comum, na cozinha dos imigrantes, era a Chaleira de Ferro. Era utilizada tanto para o fogo de chão, quanto para o fogão à lenha, pois ela podia ficar, por longo tempo, no fogo, sem destemperar. Com a chegada do fogão a gás, a chaleira de ferro foi substituída pela de alumínio, que, além de esquentar mais rápido, mantinha-se sempre lustrosa. O aluno que a trouxe declarou: “minha bisavó usava essa”, lembrando que, na atualidade, não era mais utilizada:

Aí eu perguntei para minha vó e para o meu vô, e eles também sabiam. Bem, eles não falaram um monte de coisa, assim, mas eles usavam para esquentar água, para fazer comida com essa chaleira. Tava guardada numa caixa. Só que ver, eu não vi muito tempo assim. Minha tia que achou na caixa”.

Em tempos em que o calor era produzido basicamente pelo fogo à lenha, a utilização de ferros de passar roupa a carvão era muito comum. Eram peças pesadas, mas muito eficazes, na sua ação, pois, tendo uma base muito lisa e aquecida pelo carvão, que era colocado dentro do mesmo, alisava as peças mais grosseiras. Assim como a chaleira de ferro, o ferro de passar ocupou espaço central nas cozinhas dos colonos, sendo utilizado, normalmente, sobre a mesa da cozinha, à noite, antes ou depois do jantar.

Outra peça era o lampião à querosene, largamente utilizado nas casa dos colonos, junto com a lamparina. A não presença de luz elétrica, nas casas, não era motivo de escuridão. Havia sempre uma forma de iluminar os espaços da vida. O lampião a querosene era muito prático para transporte e tinha vantagens de não soltar muita fumaça/fuligem, além de ser mais seguro.

Outro elemento muito presente, nas casas de colonos remediados, aqueles que possuíam algumas posses e que podiam se dar ao luxo era um relógio de parede. Muitas vezes importado da Alemanha, tinha um custo elevado, porém dava status à família que o possuía. Atuava muito mais como instrumento de decoração, do que em sua função primeira.

Havia, e ainda há, também a presença de outros tipos de marcadores do tempo: o relógio de bolso. Muito utilizado para os dias especiais. Este possuía uma corrente, na maioria das vezes de ouro e era colocado no bolso da calça. Era usado pelo chefe da família, representava poder e status. Sua máquina necessitava de ‘corda’ para funcionar. Em muitos

casos, isso chamava a atenção de muitas pessoas, que observavam, atentamente, aquele que, em público, podia dar-se ao luxo de “dar corda ao relógio”.



Figura 36: relógio de Parede e relógio de Bolso. Solidez, em 09 de junho de 2008.

A mobília da casa era um elemento produzido artesanalmente. Por isso, apresenta uma variação e diversidade de estilo, próprios do mundo artesanal. No caso das camas antigas, embaixo dos colchões se colocava palha de centeio e aí colocava o colchão de palha em cima. A lateral das camas era alta e os colchões eram feitos de palha de milho, com bolsas de estopa, sendo forrados com panos de algodão grosso:

Eu não sei, mas acho que ninguém mais conhece os colchão de palha, que antigamente tinha de palha de milho. Quando era tempo de renovar os colchão, a gente ia tudo no galpão e rasgava as palha de milho, tudo em pedacinho, e cada um fazia seu colchão. Nós criava 10, 12 filhos, tudo com aquilo. E hoje ninguém conhece mais. Eu digo a gurizada, as crianças, os velhos conhecem. Coberta de pena. Comprava um pano de riscado grande, enchia aquilo de palha e todo o dia tinha que afofar. Aí colocava mais um acolchoado de pena por cima, depois o lençol, a coberta de pena. Ficava bem quentinho, só que fazia aquele barulhinho. (Aliede)

As roupas ganharam narração, quando lhes mostrei uma imagem da vestimentas das crianças e quando, ao mesmo tempo, questionei as diferenças das vestimentas dos imigrantes e dos negros, nas fotografias. Os presentes declararam que as roupas eram todas feitas em casa, situação diferenciada da que ocorre na atualidade, quando a maioria das roupas é comprada. Dona Nilda declarou: “a minha mãe fazia tudo. Eram bem parecidas com essas que têm na foto aí”. Isso dava certeza de que esse processo fora vivido até bem pouco tempo. Situação



Figura 37: As crianças e suas vestimentas.

essa também confirmada por Dona Irma Krueschadt: “tudo era feito em casa, costurado, nada era pronto”.

As roupas também podem representar a idéia de artesanaria, pois a confecção das mesmas passava por um processo criativo e de concepção estética, com a escolha dos tecidos e dos moldes. No mundo rural, a presença da máquina de costura era uma necessidade, de tal forma que, ao casar, era costume a noiva

receber de presente uma máquina de costura. As roupas que vemos na imagem demonstram bem a questão da produção artesanal. Além das roupas, os calçados também são artesanais.

A produção artesanal de roupas era algo que se dava por dois fatores: a mão-de-obra disponível e a não existência de comércio de roupas prontas. Os colonos vinham aos centros urbanos e compravam peças de roupa a metro, por vezes peças inteiras, a quilograma:

Era uma época que não tinha nada feito assim. Era tudo comprado em metros, principalmente a roupa de semana. Tudo era por metro, a roupa de cama. (MANTIVE, DE PROPÓSITO) As calça era meia-canela. Até aparecer as roupas Renner, era caro, mas pros casamento era afamada, que eu comprei quando tive que ir num casamento. (Adolfo)

Em alguns casos, roupas especiais eram compradas, para momentos solenes:

Eu me lembro, quando eu comprei a primeira muda de roupa. Eu fui junto com o velho Weismann, para Porto Alegre. Então, ele me disse: “lá tu compra mais barato”, mas, na verdade, ele queria um companheiro para ir junto. Isso foi em 1948 por aí. Em 1965, começou aquelas roupas, era uma roupa mais fina. Se queria comprar roupa boa, tinha que comprar Alfred ou Renner. A Alfred era um pouco mais inferior. Antigamente aqui não tinha. Era em Pelotas, e eu e meu irmão compramos três mudas, nos Mazza. E aí meu pai ganhou um presente, umas roupas de cama, porque gastou mais de cinco conto. E aí ele ganhou um baita de um presente de roupa de cama. (Adolfo)

O mundo da escrita também se fazia presente, na casa, em pequena escala e de uso instrumental, na maioria dos casos. Havia, contudo, casos de exceção, em que a cultura escrita estava presente como prática cotidiana, em especial na ação de enviar cartas a parentes ou na produção de



Figura 38: mata borrão e tinteiro. Solidez, em 19 de junho de 2008

diários. Para as escritas de cartas, cadernos de anotações, estudos, e atas das escolas e comunidade, por muito tempo, utilizou-se o “Tinteiro e o Mata-borrão”. Esses objetos não eram de uso comum. Pertenciam a famílias abastadas e/ou que tinham estudos em grau diferenciado do dos colonos. No caso esse pertenceu a Elfrida Lenke, que é um caso “*sui generis*” na localidade.

Muitos dos objetos “exóticos” da cultura local são encontrados. Nesses casos, os portadores dos mesmos informam sua procedência, demarcando a diferenciação: “não eram nossos, eram do pastor, eram do professor da comunidade”. A presença desses objetos, nesse espaço, compõe o mundo material local; contudo, eles são estranhados pelos moradores, pois, ao pertencerem ao professor ou pastor, faziam parte de um outro grupo social.

No caso da localidade da Solidez, foram encontrados vários desses objetos, que não faziam parte do mundo material do colono e, sim, dos pastores/professores e/ou pessoas com formação diferenciada (como é o caso da máquina de cortar cabelo, do tinteiro). Essas pessoas vinham de fora e moravam nas comunidades, por um tempo. Esses objetos foram guardados, como relíquias, e muitos deles hoje são apresentados, como sendo parte da cultura material do colono, o que não é verdade. O mundo material dos colonos era restrito a instrumentos de trabalho e de primeiras necessidades.

O mundo da escrita é encontrado, em especial, nas práticas de registro familiar¹⁰⁷. Essas práticas de registro acompanham os ritos de passagem, dos moradores do mundo rural - nascimento-batismo-confirmação-casamento-falecimento. Normalmente,

essas anotações são encontradas em Livros de Orações ou em Bíblias, que reservam lugar para essas anotações, assim como em diários¹⁰⁸, cartas, lembranças



Figura 39: Bíblia onde estava registrada a morte não acontecida. Solidez, 19 de junho de 2008.

¹⁰⁷ Gomes (2004, p. 11) considera que a presença de materiais escritos pode ser considerada como uma tentativa de realizar “atos biográficos” onde “indivíduos e os grupos evidenciam a relevância de dotar o mundo que os rodeia de significados especiais, relacionados com suas próprias vidas, que de forma alguma precisam ter qualquer característica excepcional para serem dignas de ser lembradas.

¹⁰⁸ Valiosa análise sobre a escrita ordierna de agricultores que registram a vida cotidiana em diários realizou a Profa. Ms. Vania Grim Thies em sua dissertação “Arando a Terra, registrando a vida: os sentidos da escrita de diários na vida de dois agricultores” (2007) que teve como objetivo analisar os sentidos da cultura escrita no cotidiano de dois agricultores com baixa escolaridade, moradores da zona rural dos municípios de Pelotas e Morro Redondo (Rio Grande do Sul, BR). A pesquisa consiste

de batismo e convites de casamento. Em um material apresentado, encontrei a inscrição de um fato inusitado, mas que causou transtornos à família, pois registraram a morte de uma pessoa que, na verdade, foi vítima de ataque epilético e ficou desfalecida por muito tempo. Essa pessoa foi considerada morta pela família, que, então, registrou isso na Bíblia. O sujeito, contudo, retomou a consciência voltou à vida ativa, pois se tratava apenas de uma convulsão. O aluno conta essa situação, da seguinte maneira: “ele registrou, tinha dado uma convulsão no tio Osmar. Aí o vô registrou ele morto e aí ele reviveu de novo, e não dava para apagar mais”. O relato foi complementado pela professora, que sabia da história: “ele era epilético, é vivo até hoje, mas tá registrado como óbito na Bíblia da família”. Ou seja, a morte registrada na Bíblia era irreversível. Situações como essas não foram tão episódicas, na história da humanidade. Há vários relatos de que se costumava enterrar os mortos com um cordão amarrado ao braço e uma sineta, pelo lado de fora da sepultura. Isso era feito, pois os casos de epilepsia/convulsão eram de difíceis diagnósticos. Dessa forma, poder-se-ia, então, nos casos em que houvesse a retomada de consciência, reabrir o túmulo e retirar o vivente de lá.

A escrita aparece também em processos decorativos da casa. Eram muito utilizados, nas casas de imigrantes, panos decorados. Era uma forma de arte rural ou imigrante e, para tal, se faziam moldes dos desenhos e mensagens que seriam bordadas ou pintadas nos panos. Uma aluna trouxe esses moldes que são denominados “os riscos”, por alguns. Esses moldes servem, também, para decorar



Figura 40: aluna apresentando os "moldes/riscos". Solidez, 19 de junho de 2008.

em compreender e analisar a escrita ordinária de diários. Os registros nos diários analisados referem-se à organização do trabalho no cotidiano rural, bem como a aspectos referentes ao clima, ao lazer e a acontecimentos sociais da vida dos agricultores. A pesquisa mostra que a motivação para as escritas era o trabalho na lavoura, embora o conteúdo dos cadernos diga respeito à vida privada e pública da família, demonstrando que os registros ultrapassam a esfera do trabalho e atingem outros sentidos.

outras peças de tecidos, como toalhas e roupas de cama. A aluna que os trouxe teve muita dificuldade em relatar sobre o tema, pois, para ela, era algo desconhecido: “é que a vó deu isso. Ela tinha isso bem guardado, ela deu isso para minha irmã só que, agora, eu não sei”. Na atualidade, essas práticas estão em desuso, pois se tornou mais prático comprar produtos de embelezamento, produzidos industrialmente. Com isso, verifica-se um empobrecimento da diversidade artística, presente nas casas. De certa forma, na contemporaneidade, as casas estão cada vez mais padronizadas, com um mínimo de detalhes, pois a vida do colono, cada dia mais, é dedicada ao trabalho. O mundo do trabalho também se modificou na zona rural, onde o tempo dedicado ao “cuidar da casa” é cada vez menor.

4.3.3 As brincadeiras da infância

As crianças divertiam-se com brincadeiras, nos arredores das casas. Os meninos construíam brinquedos com rodas, com os quais desciam ladeiras, e eram denominados “bicicleta de Madeira”:

Nós era bicicleta de madeira. Sem pedal, era corrida na descida. Quatro rodas ou duas rodas. Era governado pelos pés. Era um brinquedo divertido. (Levino).

Tem que ser em descida, juntava um grupo de vizinhos, tinha uns que viravam. (Adolfo)

Nesse “mundo do mais ou menos” espaço da artesanaria, também se encontram os brinquedos produzidos para as crianças. Existem muitos relatos do trabalho infantil, no mundo rural; contudo, pode-se perceber que há, também, uma infância que se vive, com regramentos morais, mas sem a sobrecarga de atividades do mundo



Figura 41: imagens de crianças em um carrinho artesanal. Solidez, 19 de junho de 2008.

adulto. A infância rural utilizava-se muito dos brinquedos artesanais, construídos nos dias de chuva, nos galpões. Isso era feito, muitas vezes, com a presença da criança, no próprio ato de fabricar o objeto e/ou na sua participação ativa, sobre a esperança desejosa de ver o “brinquedo que o pai tá fazendo para mim”. Alguns brinquedos trazem lembranças sentimentais, como o caso do caminhão de madeira, feito pelo pai. Ao relatar a sua experiência de ver o pai fazendo o brinquedo, lágrimas brotaram em sua face: “O que eu mais me lembro, que eu tinha uns cinco ou seis, anos, eu tinha um caminhãozinho, tipo baú, era com corda. Fiquei muito contente porque o pai me deu” (Levino).

Costumeiramente, a Bolinha de Gude estava também presente nas brincadeiras dos moradores da comunidade Solidez, conforme relata um deles:

[...] tinha um outro, que era com bolinha de vidro. Brincava na escola, chamava de bolinha de gude. Fazia um triângulo, fazia as marcas e aí jogava. Eu me lembro que tinha um que dizia: “bolinha ou bolão se não tem cruz tá na mão”, porque perto dela se fazia uma cruzinha.

As meninas brincavam com as bonecas de panos, feitas pelas mães: “bruxas de panos elas faziam pra brincar, de boneca. A mãe fazia para brincar. (Aleide e Irma). Essas duas senhoras disseram que colocavam as bonecas no berço, brincando de casinha. Bercinhos que faziam para brincar. Em alguns casos, amarravam um barbante em sabugos de milho, faziam de conta que eram os bois delas e passeavam com as bonecas.

4.3.4 As festas de casamento

As festas de casamento^{109 110} são momentos de muita alegria na comunidade, e a família dos noivos busca servir, aos convidados, com o que tem de melhor. Nesse sentido, a idéia de fartura se faz presente na festa. Uma fartura da produção agrícola. Esse destaque é importante ser feito, pois, aos olhos das gerações mais novas, a presença de bebidas como a cerveja é comum. Há um entendimento que ela sempre esteve à mesa nos casamentos. Nas narrativas dos pais/mães/avós, da comunidade Solidez, fica demonstrado que essa não era uma prática usual e que só veio a se tornar comum nos casamentos há bem pouco tempo:

¹⁰⁹ Em uma monografia de final de curso, encontrei descrições sobre casamento em zona rural, de São Lourenço: “Estes casamentos quando ocorriam durante o dia, começavam por volta das oito horas da manhã e só terminava ao por do sol (*e/ou ao nascer do sol do outro dia*) [grifo nosso]. Quando a festa acontecia no mês de janeiro, às vezes, os convidados iam embora só lá pelas dez horas da noite. [...]. Depois de todos os convidados terem chegado, era servido o café, para, depois, se realizar a cerimônia, a janta, a dança do tacho, a abertura dos presentes, a dança da noiva, a dança do bolo, a troca de roupas, a apresentação do casal novo à comunidade, e, por fim, o café. Este último na verdade era o café da manhã, servido antes de os convidados irem embora.” (MALTZAHN, 2007, p.36)

¹¹⁰ Nos estudos de Steyer (1999) também há uma breve discussão, retirada de relatos de pastores, e publicados em jornais: “Já na reportagem de 16 de agosto de 1902, Hartmeister descreve como entre os pomeranos eram festejados os casamentos. Como o governo brasileiro não reconhecia o casamento religioso, os noivos primeiramente se dirigiam ao Cartório para o casamento Civil. O interessante é que, no cartório, os noivos eram obrigados a apresentar a certidão de batismo. A festa de casamento iniciava geralmente quinta-feira à noite, com a chegada dos músicos, recebidos sempre com grande foguetório. Na impossibilidade de contratar uma “orquestra de cordas” (*Streichorchester*), convidava-se um gaiteiro ou violinista. Na sexta-feira, ao meio-dia, a maioria dos convidados, tendo à frente os noivos, dirigiam-se para a igreja. Os noivos tomavam assento diante do altar. Os padrinhos, nos primeiros bancos da frente. Entre os pomeranos predominava o costume de convidar como padrinhos apenas pessoas casadas, geralmente quatro pares. Após a cerimônia religiosa, todos se encaminhavam para a casa da noiva, onde acontecia o banquete nupcial. Numa grande mesa comprida, sentavam-se os convidados de honra. Numa das pontas, o pastor e sua esposa. À direita do pastor, sentavam-se os noivos, e à esquerda, os padrinhos. Estando todos devidamente assentados, o pastor convidava todos a levantarem-se para uma prece que dava início ao almoço. Servia-se inicialmente uma sopa de galinha, depois carne de gado e de porco, batatas e pêssegos cozidos. A sobremesa era arroz-doce. Hartmeister estranha que entre os pomeranos era costume cada hóspede servir-se das travessas com sua própria colher, mesmo a sopa. No final do almoço, levantava-se uma coleta em dinheiro. Não a favor dos noivos, mas para o pessoal da cozinha, os garçons e os músicos. Depois o pastor encerrava o almoço com uma oração de agradecimento e em seguida todos cantavam em conjunto as duas primeiras estrofes do hino sacro *Num danket alle Gott* (Daí graças ao Senhor). Os homens em seguida fumavam um cigarro ou charuto, que se achavam à disposição sobre as mesas. A seguir, limpava-se a sala e iniciava o baile. A primeira dança sempre era dos noivos. Hartmeister faz a seguinte observação: “danças e tomar cachaça são os dois grandes divertimentos, bastante difundidos, tanto que todos se admiram quando alguém, em princípio, não dança e não toma cachaça”. (STEYER, 1999, p. 74-75)

E na época só dava vinho nos casamento, não dava cerveja. Era dois barril de vinho. Tomava até dizer chega. Grosélia, faziam refresco. Depois apareceu o guaraná, apareceu o refrigerante e a cerveja. Quando eu era solteiro, nunca vi uma garrafa de cerveja num casamento. (Adolfo).

Nem eu me lembro. Faz 53 anos que eu tô casado e não tinha cerveja naquela época. E nem refrigerante. Depois, sim, ai já começou, um botava só na janta, outro livre, à vontade, e assim foi pegando. (Hugo)

A presença da cerveja como bebida principal, foi ganhado espaço, na festa, e tornando-se símbolo de fartura. No início, o ritual de acesso a ela era controlado: “Começou com um copo para cada um”, isso e me lembro. “Um copo de cerveja para cada um, ou de refrigerante, e era só”. (Levino)

A presença da bebida alcoólica, contudo, sempre foi uma das características das festas de casamento. Era costume receber as pessoas na chegada, que vinham de carroça ou a cavalo ou a pé, com música e um trago de vinho ou cachaça:

Quando os convidados chegavam, eles brindavam na chegada, com vinho ou cachaça. (Hugo).

Todos na rua, recebendo os carroceiros. Os cavalo com a cabeça levantada, o carroceiro, segurando na rédia, deixando os cavalos vivos. Antes de chegar eles apanhavam um pouco para chegar bem disposto. (Hugo)

Essa mesma situação de contexto do dia de casamento foi registrada pelo aluno Douglas, ao entrevistar seus vizinhos Udo Strelow e Sirlei Strelow Rutz:

Há muitos anos atrás, os casamentos era bem diferentes aos de agora, pois, para convidar as famílias para a festa do casamento, os noivos pegavam um guri solteiro, para convidar as pessoas. Ele enfeitava o cavalo, com fitas coloridas e flores, e também se enfeitava o chapéu com fitas e flores. Os noivos, para casar no cartório, iam de cavalos. Ele andava num cavalo e ela noutra e, depois, voltavam para a casa da noiva. A festa de casamento começava por volta do meio-dia. Os noivos recepcionavam os convidados, na casa da noiva. Para alegrar os noivos e convidados, tinha animação com instrumentos de sopro. À noite, os convidados comiam sopa e, depois, tinha carne de porco assada, em formas no forno, bolinhos de carne, batata, arroz e massa. A bebida era o vinho

em barril. Servia na mesa, na hora da janta e também depois. Também era servido um café na mesa que tinha cuca e pão com manteiga para comer. A festa continuava, até o outro dia de manhã. Antes das pessoas ir embora para casa, os convidados tomavam mais um café reforçado, que tinha para comer cuca, pão com manteiga e patê e depois todos foram para casa com sol alto.

A festa de casamento envolvia um aparato estrutural muito grande, pois a chegada de muitas pessoas à residência alterava o ritmo da vida dos humanos e dos animais. Em muitas situações, a estrutura da propriedade não dava conta de atender aos convivas e aos animais de tração. Como a festa começava pela manhã e, muitas vezes, só era terminada após dois dias, pois é costume haver o segundo dia de festa, os cavalos eram soltos nos poteiros da propriedade. O acúmulo de animais, em pouco espaço, dava margem a brincadeiras, sacanagens por parte de alguns convidados, sendo que ocorriam muitas brigas entre os animais.

Largavam tudo no potreiro às vezes tinha cinqüenta cavalo, era aquela briga. E na época os casamento começava de meio-dia e ia até a noite. E no meu tempo, um tio meu, ele morava bem no alto, veio mais de vinte carroça, nós fomos de carroça também, e no fundo tinha um banhado. Aí eles ataram as cordas que era para acolherar e botaram tudo no banhado. E de noite teve o baile, e de manhã, pra ir embora, que dê a carroça, tudo no banhado. Aí quase deu briga. (Levino)

Costumava-se colaborar com a festa, em momentos ritualísticos. No momento do convite, na chegada ao casamento e na dança dos músicos. Eram situações de colaboração financeira, agradecendo o convite e a festa proporcionada: “eram recebido com música. Aí tinham que botar uma gorjeta na bacia e na saída também, quem quisesse” (Hugo)

O convite de casamento, muitas vezes, era oral, num verso cantado pelo “convidador”, que ia à cavalo nas residências dos convidados: “era a cavalo, e nos freios, nos arreios era enfeitado com fitas, flores, bem bonito. Usava umas fitas no chapéu e flores. E tinha uma gorjeta voluntária. Era à vontade, cada um dava o que pensava. (Adolfo)

O costume de fazer sacanagens com os convidados é algo muito presente, na cultura local, e também foi relatado pelos presentes, afirmando que eles próprios viveram essas situações:

Se fazia. Tirava as polcas das rodas das carroças e, quando eles iam andar, caía tudo no chão. O pai tinha uma carrocinha e numa festa penduraram ela na laranjeira. Nós procuramos ela no chão e ela tava lá em cima.(Hugo)

Sendo a festa um momento extraordinário, tais atitudes eram tomadas como próprias da mesma e, normalmente, não causavam conflitos, pois a situação se inverteria em um outro momento, quem sofreu a sacanagem, em um dia, ia ser o realizador da brincadeira, no outro.

4.3.5 O arrumador das festas de casamentos

Nos diálogo com a comunidade, ao dialogar sobre as festas, os participantes narraram a presença de uma pessoa que se responsabilizava pela organização da estrutura do casamento, fornecendo bancos, mesas, barracas. A prática de contratar *Buffet* hoje se verificava nos casamentos rurais e é muito criticada. Já ocorria em outros tempos, na comunidade Solidez, com freqüência. Muitas coisas são consideradas novas, porque são desconhecidas. Existia uma pessoa denominada de Guilherme Marrom, que alugava apetrechos necessários para a festa de casamento. Esse sujeito está presente na foto da banda de música.

Agora até me esqueci, se conhece só um lá, o gaiteiro, o Guilherme Marrom. Tu não te lembra aquele que levava os bancos para os casamentos? Aquele era gaiteiro. Tinha uma turma junto. Ele armava as barracas, onde tinha casamento. Ele tinha tudo preparado, as mesas, tudo. Carregava de carroça. Já vem pronto. Ele levava tudo de carroça. Ele fazia as barracas. Carregavam tudo de carroça. Trazia as barracas, a armação, carregavam tudo de carroça. Fazia um casamento aqui hoje, noutra semana tinha noutra lugar. Ele

levava para lá. E sempre de pé no chão, ele não usava tamanca, nem nada. (Adolfo)

Essa presença permite questionar a idéia de “novo” e a idéia de “velho”, e possibilita perceber que muitas invenções e práticas são possíveis aos grupos humanos. E que o movimento da vida interfere nos princípios culturais, produzindo aquilo que denominamos “movimento da cultura”. As invenções, as novas técnicas, novos modos de viver são presentes nesses espaços. O caso do “arrumador da festa de casamentos” é um exemplo concreto.

A festa de casamento era momento de encontro, muito antes de acontecer a festa efetivamente. Os preparativos, a arrumação da casa, a criação de galinhas e porcos, para abatê-los nos dias da festa, são parte da preparação do ritual do casamento. A presença de um prestador de serviços, em especial, da mobília necessária para acomodação dos convidados, foram aspectos percebidos pelos moradores da região, como uma estratégia adequada nesse ritual. Foi preservada, porém, a preparação da alimentação. Nesse caso, não é aceita a idéia de que a comida seja preparada por uma empresa e/ou por pessoas da cidade, pois consideram que a preparação da alimentação deva ser por parte de membros da comunidade. Isso indica que há um determinado modo de preparação, que é próprio da localidade, e que, se este não estiver presente, rompe os vínculos com a cultura local.

4.3.6 A presença negra no mundo pomerano

A presença negra na cultura local é representativa, devido à proximidade da Comunidade José Lins do Rego, que é formada especialmente por negros.

Questionei-os sobre suas relações com esse grupo e pude perceber que as marcas do preconceito estão presentes e que são de duplo vínculo: os brancos não sabem como tratar a questão, pois se vêm acuados, diante da forte produção de argumentos éticos sobre os preconceitos dos brancos sobre os negros. Desse modo, eles que não encontravam palavras para nomeá-los:

Inclusive agora ninguém quer ser mais chamado de negro. Não! Meu falecido pai dizia: para mim é uma honra ser chamado de alemão. E porque que o negro, a origem dele é da África, mas não ele não quer saber disso. (Hugo)

A presença negra, no entanto, é forte no mundo do trabalho e da música. Mostrei-lhes a foto do conjunto de música novamente; questionado-os sobre a presença negra e os presentes declararam, num primeiro momento, não ser comum, mas, ao refletirem, deram-se por conta que ela se dá com freqüência. Questionei-os sobre a razão da presença do negro na música: “porque eles eram os melhores. O negro tem mais facilidade. Mesma coisa é as danças. Aquilo, o negro não tem juntas, tudo é uma borracha, se remexe tudo”. (Hugo Bull). Mesmo sendo o negro também um trabalhador da roça, seu corpo se movimenta com mais versatilidade. As diferenças da aptidão provém tanto da questão física, como psíquica - timidez e valores morais. Joana Bahia (2000, p. 71) considera que “o corpo moldado para o trabalho não é um corpo moldado para a dança. A timidez e o corpo pesado, musculoso e rígido são percebidos como símbolo de sua condição social. O corpo camponês é um signo social”.

A presença da cultura negra ocorre na música, no canto, na dança, no trabalho, na religiosidade. É nessa localidade que encontramos a Comunidade Manoel dos Regos, comunidade evangélica, onde os membros são em sua maioria negros. Em alguns momentos, tiveram pastores negros também: “eles tinham um pastor negro, no começo. Formado. Ele era daqui da zona. João Alves¹¹¹ e Abrelino Borges”.



Figura 42: a bandinha. Imagem provavelmente da década de 1920.

Em um relato de sua experiência pastoral, o Pastor August Drews, no Jornal “Lar Cristão”, de 1966 descreveu a realidade encontrada, quando de seus primeiros anos no local:

¹¹¹ “O pastor negro João Alves - primeiro pastor negro da IELB - era originário da comunidade de Manoel dos Regos (Canguçu), a qual ele também atendia, desde 1919. A comunidade luterana de Manoel dos Regos fica a 1 Km da comunidade luterana de Solidez (Canguçu), tendo sido fundada especialmente para atender o contingente da população negra, enquanto que a outra comunidade era formada pelos brancos”. (TEICHMANN, 1996, p. 100)

Quando em 1919 finalizei os estudos, recebi o chamado da paróquia de Solidez, município de Canguçu. [...]. Uma pequena congregação de 8 membros votantes, uma pequena capela erigida de tijolos não queimados, com apenas uma porta, uma janela e algumas classes. Ali durante certo tempo se realizavam os cultos dominicais e, durante a semana, as aulas da escola. (DREWS, 1966, p. 71)

O espaço da igreja, mesmo que modesto, era utilizado para os cultos e para o ensino. “Era freqüentado por todos os moradores”, e isso incluía ‘as pessoas de cor’, diferentemente dos cultos que só eram freqüentados pelos imigrantes. A missão local começou a ter ‘pessoas de cor’ freqüentando os seus cultos, a partir de 1923. Num dia de pregação, na noite de 25 de dezembro, houve um conflito, que desencadeou a criação de uma nova comunidade:

No dia determinado, já durante a tarde inteira, havia se reunido numeroso povo, aguardando a hora do início do culto, e entretendo-se perto de uma venda. Em vista disso, resolvi ir, muito antes da hora marcada, com minha família, à capela. Ao chegarmos a uma encruzilhada, avistei o povo que, talvez, excedia ao número de 100 pessoas, e pensei comigo: “tomara que tudo corra bem!” Mas qual! Ao deixar a estrada e nos aproximarmos da capela, houve algum desentendimento entre o povo, que lentamente, qual uma procissão, ia se aproximando da capela e, em dado momento, estava engalfinhado numa tremenda luta em que os argumentos eram fortes porretadas e golpes. Esta luta durou uns 20 minutos ou mais. Felizmente não houve mortos. [...]. Parecia que o inimigo maligno tinha vibrado um golpe mortal em nossa missão. Além disso, a maioria dos membros da congregação resolveu que doravante “a gente de cor” não mais deveria ter direito ao ingresso na capela. (DREWS, 1966, p. 72)

Esta situação de conflito fora causada por pessoas estranhas à comunidade, mas envolveu e levou os membros imigrantes a tomarem uma medida drástica, de não aceitação de ‘membros de cor’. O pastor buscou uma solução para o caso:

Com esses dois fatos parecia que tínhamos chegado à estaca zero na missão. Mas, na realidade o contrário aconteceu. Sabendo que as famílias da missão não eram as causadoras daquela briga, resolvi visitá-las, uma por uma, e comunicar que chegara sua vez de construir uma capela própria. Todas as famílias concordaram. [...].

no dia 30 de novembro de 1927 nos foi concedido por Deus festejarmos dois fatos importantes, isto é, a dedicação da nova capela e a confirmação das famílias instruídas. Os tijolos para a capela as próprias famílias os fizeram e as madeiras para a construção em parte nos foram doadas e em parte adquiridas. (DREWS, 1966, p. 72)

Com isso, surgiu a congregação José Lins do Rego, freqüentada pelos negros moradores daquela região, e que se constitui uma das únicas igrejas com membros negros evangélicos.

As bandinhas musicais fazem parte do mundo da artesanaria, pois eram práticas de exercício da música, de forma amadora, mas os grupos que as construía eram capazes de inventar cantigas e arranjos, paródias, a bandinha configura um processo artesanal da arte musical. A maioria dessas bandas não tinha esse ato como profissão. Eram, sim, momentos de lazer, com perspectivas de entretenimento. É interessante perceber, nessa imagem, que todos os não negros estão de chinelas de couro e somente o representante da etnia negra está de botas. Os calçados fechados não agradavam aos imigrantes colonos.



Figura 43: Casamento de Gonçalina de Souza Farias.

No relato de uma aluna, aparece a referência a uma senhora chamada Gonçalina de Souza Farias, Dona Gonçalina, que fora parteira de muitas pessoas na região. A cultura negra e a cultura pomerana inter-relacionavam-se mutuamente:

Ela era uma pessoa muito boa e muito humilde com as pessoas e ela viajou até de avião. Ela era parteira, ela botou muitas crianças ao mundo com as próprias mãos. Nessa época, nem existia hospital, porque procuravam as parteiras para fazer o parto. Ela fazia qualquer coisa por qualquer pessoa. Nem quem falava mal dela por que ela sempre estava alegre e sorrindo para aquelas pessoas que gostavam dela. Ela, uma vez, foi trabalhar em Pelotas e foi lá que ela conheceu o meu pai e eles foram se conhecendo aos poucos, até que se casaram em mil novecentos e noventa e seis e desse casamento nasceu uma menina que viveu até dezoito anos, que depois aconteceu um fato: deu uma doença que Deus tirou ela desse mundo. Aí ela se desgostou com a morte da filha, ela pegou outra criança, que, no caso, sou eu, que contou esta história para vocês. E

é assim que vem a história de todo meu passado e de toda a minha vida. É isso e muito mais. Por enquanto é só.

4.3.7 O mundo do trabalho: A produção e o transporte

O mundo colonial produzia insumos que alimentavam as cidades próximas, em especial, Pelotas, que se configurava como um grande centro urbano, já nos idos de 1900. O caminho para a venda dos produtos coloniais seguia por dentro da Serra dos Tapes, pela estrada que ligava a Costa do Arroio Grande com Pelotas, através da Ponte do Retiro. Antes de existir a ponte, havia ali um



Figura 44: a carroça um eixo

entreposto de mercadorias, que pertenceu à família Brauner. O traslado era feito através de balsa. Clarear essa informação se faz necessário, pois, na atualidade, equivocadamente, há afirmações de que o transporte era realizado pela estrada que ligava Canguçu-Morro Redondo-Pelotas. Na memória viva dos colonos, há a descrição do trajeto:

Eu vi o meu pai falando, que, nessa ponte do Retiro, os cavalos, porque tinha tanta falha, que os cavalos não queriam passar. Ia pelos Coswig, pela estrada do Cerrito. Nós ia lá nos tio da mãe, que era Storck, nas Três Vendas, e comprava as coisas. Ele fazia importação e exportação. Até lá nós ia e dava volta, era nas Três Vendas, não sei em que altura ficava. (Levino).

Nós ia ali pelo Gruppeli, Vila Nova, Monte Bonito e sempre vendia ali no Bergmann ou no Brod. O outro era o Fiss. Ele tinha um hotel onde os carroceiro posavam e nos outros faziam as vendas. (Hugo)

As carroças e os animais de montaria foram os meios de transporte que alavancaram o processo de ir-e-vir da vida produtiva na colônia. As montarias eram ágeis, mas não permitiam grandes cargas. A carroça de dois eixos era mais lenta, porém movia grandes quantidades de objetos. A carroça de um eixo era muito prática para o trabalho na lavoura, em áreas de difícil acesso, com pedras ou tronco

de árvores e permanece sendo utilizada até o presente, agora adaptada para ser puxada por tratores.

No caso da fotografia exposta, vemos um menino vestido com roupa de passeio. Sabemos que fotos do mundo do trabalho são raras, e, mais ainda, em se tratando trabalho do mundo rural. Nesse caso, percebe-se que foi aproveitada a presença do fotógrafo, para registrar o momento. Havia e há muito cuidado e apego aos animais que colaboram no trabalho. Muitas vezes uma “junta de boi” é mais bem cuidada do que os humanos que estão a sua volta.

Se o transporte inicialmente era feito a cavalo e carroça, com o passar do tempo surgiram os caminhões. Um dos caminhões de frete mais antigos da colônia de Canguçu, pertenceu à família Kruschadt:

O que mais elas levavam eram frangos, galinhas, coisas da colônia. Porco, manteiga, couve. Essa eram as partes principais. E vendia nas Três Vendas, os armazéns eram entreposto de compra e venda. Esse caminhão parece que a foto foi de 1938. Quem está aí é o Ricardo Kruschadt. Mas as cargas que eles levavam a Pelotas, aqui não tinha condições, tinha que ir até o Herval. Aqui recolhiam de carroça. (Darci)



Figura 45: Caminhão de Hortifrutigranjeiros utilizado até meados de 1970. Solidez, em 19 de junho de 2008.

No caso de transporte de cargas, em longas distâncias, a carroça de boi foi substituída pelos caminhões, pequenos, mas de tração nas quatro rodas, pneus com garras e correntes para enfrentar os atoleiros. As carroças de boi superavam os atoleiros com facilidade; contudo, o automóvel não. Necessitava-se de muita prática ao volante, um pouco de sorte e, principalmente, de bons pneus e um motor potente. Na fotografia, vemos um dos primeiros caminhões de transporte da região da Solidez, que tinha a função de coletar a produção agrícola de hortifrutigranjeiros para a venda em Pelotas. Essa prática continua até hoje. Na foto, vemos sobre a carroceria, gaiolas destinadas a transportar aves vivas. e Sobre essas, há alguns cestos de vimes, nos quais eram transportados produtos leves, como alface e outras verduras, que não podiam ser amassadas.

A presença de Moinhos, na colônia, permitia uma alimentação mais variada e refinada, pois a farinha obtida, através da moagem, era de melhor uso do que a feita no pilão. O arroz descascado no moinho era de maior qualidade, pois poucos grãos ficavam com casca. Nas localidades, havia moinhos, mas estranhamente eles sempre estavam em mãos de descendentes de alemães¹¹². Na localidade de Solidez, seguiu a regra:

Eu segui a tradição do moinho. Primeiro foi meu pai que fez. Aquele era, para saber bem direitinho como era, tinha que tirar foto dos moinhos, explicar não dá. Eu também tive, mas já desmanchei tudo. Ali é troca-troca, o produto, o milho e recebe em farinha, é descontado alguma coisa e paga uma taxinha. Num saco de 60 kg, entregava 48 kg de farinha e pagava uma taxinha. O meu caso era, não era de todos, eu produzia o milho e fazia a farinha para vender. Tinha que tirar uma foto de um moinho que está ai, praticamente moinho em funcionamento não tem mais. O meu era uma ratoeira, pequeno. O arroz, plantava o arroz nos banhados e descascava. Era a motor, com roda de água meu pai teve porque ali não tem água. Mas funcionou pouco tempo. Quando eu comecei, o governo começou a fechar, podia ter o moinho, mas ele queria fazer um outro sistema. Eu vendia aquela farinha e não apresentava nota. Queria que fosse uma empresa. Aí ele fornecia trigo, se fosse uma empresa, eu tinha era uma pedra não era cilindro. Era com pedra que tinham umas vincas. Mas quem era mais do moinho eram os italianos. O

¹¹² “Após acabarem com o baile o grupo dirigiu-se ao moinho do Senhor Bruno Blaas, um importante engenheiro alemão que vivia no município. Como engenheiro construiu o seu e os demais moinhos da redondeza”. (GUTKNECHT, 2003, p. 30). A localização da casa do engenheiro dista mais ou menos 15 km da região da Solidez. Esse engenheiro, quando da Segunda Guerra mundial foi alvo de violência na região de Canguçu. Para mais dados sobre ações de violência contra alemães, buscar em Fachel (2002).

moinho da colônia não faz pó, ele faz uma farinha mais áspera, mais grossa. (Hugo)

Na coleta realizada, foi-me apresentado o tijolo artesanal, cuja “queima” foi descrita por um dos sujeitos da comunidade Nova Gonçalves; contudo, lá o tijolo não se fez presente materialmente. Esses tijolos eram produzidos pelas próprias famílias. Como se pode ver tinham um formato retangular, mas com falhas na sua textura e nas bordas. Isso se deve ao modo como ele era produzido e a finalidade. Na maioria dos casos,



Figura 46: Tijolo feito artesanalmente. Solidez, 19 de junho de 2008.

buscava-se garantir que o mesmo tivesse uma das bordas retas. As restantes poderiam ter defeitos, que não implicaria na perda da peça. Eram tijolos grandes, pesados e largos.

O mundo do trabalho agrícola foi drasticamente modificado, por volta dos anos 1970 em diante, com a mecanização da agricultura e o direcionamento à monocultura, em especial a da soja, que configurou a chamada Revolução Verde. No caso, as comunidades pomeranas da Serra dos Tapes também envolveram-se com essa perspectiva. Na fotografia, vemos o processo da colheita da soja, fotografado para um estudo dos técnicos da Emater, que acompanhavam a produção desse agricultor.



Figura 47: a soja na lavoura, cortando a soja à foicinha ou arrancando, trilhando a soja, ensacando e pesando para comércio. Na propriedade de Ronaldo Neufeld, em meados de 1970.

No processo de monocultura, a região da Serra dos Tapes experimentou o cultivo da soja, que foi abandonado, em alguns anos, pois a produtividade caiu muito, aumentou o custo da produção e, ultimamente, tem havido a disseminação de

uma doença, denominada “ferrugem”. Para ser tratada, aumenta muito os custos de produção. Sendo assim, a soja deixou de ser cultivada entre pequenos agricultores, pois a despesa para a pequena propriedade é demasiada e a tecnologia necessária é vasta e de alto custo. Na atualidade, a presença da soja transgênica¹¹³ é uma realidade.

Na Serra dos Tapes, experimentou-se, também, o aspargo, durante praticamente duas décadas (1975-1995), até que as indústrias de conservas faliram, deixando dívidas impagáveis à muitas famílias agricultoras. Nesse mesmo movimento, a plantação de pêssego sofreu revezes, ao falirem as empresas. A plantação de cebola e hortifrutigranjeiros mantém-se, pois há uma demanda considerável, muito embora a cebola seja um produto que, na maioria das safras, tem valor irrisório e, sob promessa de não mais plantar, o colono volta a plantá-la, na esperança de que ela alcance maior valor no próximo ano. A área de plantação, contudo, é bem menor, sendo cultivada junto a outros produtos, como o moranguinho, o milho verde, a batata-doce, verduras, frutas e a produção de leite. Na última década, a fumicultura tem ganhado muito espaço, e para atuar dentro do padrão técnico desejado pelas empresas fumageiras, muitos agricultores contraíram empréstimos de longo prazo, que, na maioria dos casos, tornam-se impagáveis. Esses empréstimos aprisionam o agricultor na mão da empresa financiadora, pois, a cada ano, o empréstimo é renovado, acumulando as dívidas anteriores.



Figura 48: desnatadeira de leite

A produção de leite tem alcançado uma qualidade considerável, sendo a região responsável por um bom percentual da produção estadual, através da

¹¹³ Nome dado a sementes geneticamente modificadas.

Cooperativa de Leite - CONSULATI – e de empresas particulares, como a ELEGÊ. Antes da existência dessas, no entanto, o processo de produção leiteira se dava no âmbito da agricultura de subsistência. Muitos colonos tinham práticas de conservas e de produção de subprodutos como a nata, o queijo e derivados. No caso da fotografia, temos uma “desnatadeira” importada, que, por força centrífuga, separava a nata do leite, permitindo, assim, uma maior utilização. Isso se verificava, pois, separando a nata do soro, vários subprodutos eram viabilizados. Essa desnatadeira esteve em funcionamento até poucos anos, e o seu atual proprietário tem todos os manuais originais e demonstrou o processo, no dia da coleta.

Na Roda de Diálogo, esses temas estavam presentes e, aos poucos, ganhavam densidade. Uma das primeiras formas de cultivo de grãos ainda está na lembrança dos moradores. Plantavam com saraquá, uma madeira com ponta, que era cravada no solo, e aí, então, colocavam os grãos. Essa prática advém da cultura indígena, mas era muito comum entre os imigrantes, quando os mesmos cultivavam terras recentemente desmatadas. O Sr. Hugo Knabach relata que ele próprio chegou a cultivar milho dessa maneira: “Plantava milho era com enxada, outros era com saraquá, mas eu era mais esperto. Coloquei um cabo oco, e colocava o grão em cima e caía lá embaixo, não me agachava para plantar.”

O processo de limpeza das plantações era extremamente trabalhoso, cansativo. Com isso, algumas invenções foram surgindo com o tempo. No caso do relato do Sr. Levino Wachhoz, ele conta que seu avô inventou uma carpideira com enxadas:

Antigamente, usavam muito a capinadeira, alguns ainda usam, pouco se usa, mas eu sei, que eu vi meu avô. A capinadeira era toda assim de madeira, e com enxada para ele capinar, uma madeira com uma enxada aqui, outra ali, outra ali, cinco enxada velha. Prendia o cavalo e passava.

Essa forma de limpar as plantações das ervas invasoras possibilitava limpar com mais rapidez, quando as invasoras ainda estavam em um tamanho pequeno, o que e permitia que as plantas semeadas crescessem mais robustas. A tração animal contribuía para diminuir o esforço humano com a enxada.

4.3.8 Os vultos fantasmagóricos

O universo imaterial do mundo rural é preñado de narrativas, que envolvem vultos imaginados, sentidos e visualizados, por muitos, mas sempre quando estão sozinhos. A maioria desses casos é considerada real, pela comunidade, não tanto pela veracidade da presença desse vulto fantasmagórico, mas como uma forma de narrar a presença de ordens morais para o coletivo. No mundo camponês, a presença de histórias de fantasmas é algo marcante. Ela aparece tanto na fala dos presentes, na Roda de Diálogo, como nos materiais coletados pelos alunos.



Figura 49: Histórias de fantasmas recolhidas pela aluna, em pesquisa com os vizinhos e parentes. Solidez, 19 de junho de 2008.

Na história contada por Waldemar Roschildt (registrada/reescrita por Denise Radke Beilfuss), uma propriedade da região era considerada assombrada:

Diz a lenda que uma senhora sempre saía de casa para visitar os amigos. Num certo dia, essa senhora foi atacada por um bando de marginais (ou melhor, naquela época ninguém poderia andar sozinho). Então, a mataram e cortaram o pescoço e o lenço que ela estava usando na cabeça foi tirado da cabeça e foi colocado nas suas mãos e aí ao seu lado foi colocado ouro. E aí todas as noites, ela se mostrava chorando com um lenço na mão. Anos depois, um senhor comprou aquelas terras e aí fez o seu galpão bem em cima. E então essa mulher não deixava nada quieto. Oito anos depois, aquele senhor que comprou as terras perguntou para ela o que ela queria, então ela respondeu: eu quero que você derrube o galpão e se mude dessa terra e te mostrarei um pote de ouro, e aí você poderá me deixar descansar. E quarenta anos depois esse senhor vendeu essas terras para o meu tio Waldemar Roschildt e logo falou que a primeira coisa que meu tio tinha que fazer era arrancar o galpão e fazer a oitocentos metros e a partir daquela época não aparece tanto essa assombração.

Na Roda de Diálogo, o Sr. Hugo Bull lembrou uma situação que o mesmo viveu e que considerou, num primeiro momento, tratar-se de assombração:

Era noite de luar, bem clarinho, e o vento trazia um galho para cá, depois levava pra lá. Digo, tá, agora não é assombração mais, já sei o que é, é o vento e a sombra. Mas a gente ficava assim, meio desconfiado, mas alguma coisa tem que ter. Era o galho que ia e vinha. Se a gente está com a idéia fraca, a gente vê e dá no pé.

Como se vê no relato acima, embora o relator perceba razões naturais para o fato, fica sempre pondo em dúvida essas razões. E isso demonstra que as imagens fantasmagóricas estão presentes no seu modo de interpretar o mundo natural.

Outras situações também são acompanhadas de relações próximas. As práticas de benzedura, nas situações de parto¹¹⁴ e criação, sempre envolveram rituais e fórmulas mágicas, em especial em um tempo em que a presença de médicos (do mundo dos fármacos) era escassa. Uma aluna trouxe a história escrita por sua avó Ildgard sobre esse tema:

Nascimentos. Aconteciam nas casas das pessoas com assistência das parteiras, com chá, simpatia e algumas se criava até três meses enroladas em mantos. Não se usava tip-top, se usava fraldas de panos, de lenços velhos se fazia um quadrado.

As simpatias e chás ainda são utilizados, assim como as fraldas de panos não foram substituídas totalmente pelas fraldas descartáveis. A prática de enrolar as crianças em mantos ainda acontece, porém, elas são apresentadas ao mundo público, com mais rapidez, devido, especialmente, à condição de saúde pública existente e à possibilidade de tratamento médico, em caso de infecções. Isso se aplica, também, para os casos da “quarentena” das mulheres parturientes, que não é mais respeitado na atualidade, devido às possibilidades de acesso a antibióticos. A “quarentena” da mãe e da criança se dava muito mais por necessidade, que se transformou em ritual. Quando a entrevistada afirma: “não se usava tip-top”, é possível perceber que essa roupa de bebê ganhou, na atualidade, um nome importado, mas que sua forma era presente nas vestimentas de bebês, mas com outra denominação.

¹¹⁴ Sobre parto e criação, relatado por Fernanda Iven, filha de Nestor Iven.

4.4 A RODA DE DIÁLOGO COM OS PROFESSORES DA ESCOLA SANTO ÂNGELO, COMUNIDADE SOLIDEZ. CANGUÇU

O processo da Roda de Diálogo com os professores da Escola Santo Ângelo, da Localidade de Solidez, Canguçu, deu-se num dia de chuva, quando poucos alunos estiveram presentes na escola. Isso favoreceu nossa metodologia, pois a escola decidiu não suspender as aulas, para a realização da Roda, sob o argumento de que não havia mais datas possíveis dentro do calendário.



Figura 50: Roda de Diálogo com professores da Escola Santo Ângelo.

Com a presença da maioria dos professores, na sala de informática, formamos uma roda um tanto meia-lua. Com a projeção das imagens, demos início ao processo de análise de situações relacionadas à coleta e ao contexto local.

Eu sabia, de antemão, que somente uma professora era moradora do local. Assim, a dinâmica de interpretação das imagens e dos dados da coleta compreendia, no início, o fato de que a discussão não alcançaria profundidade, nas questões culturais locais. Dessa maneira, a discussão seguiu os passos da interpretação de questões localizadas na metodologia possível, a partir dos processos de coleta; as questões das políticas públicas, relacionadas ao tema; e a relação das profissionais com a cultura local, suas formas de ação pedagógica e seus estranhamentos. O aprofundamento, à revelia de meus preconceitos, aconteceu.

4.4.1O impacto da ação do projeto na escola

Iniciamos a discussão com tema do impacto do projeto na escola, porque, de algum modo, percebia que a escola tinha dificuldade de empenhar-se na construção do mesmo. Cabe ressaltar, de antemão, que essa escola tinha sido procurada, após o encontro com Dona Elfrida e o meu questionamento sobre a ação educativa da

escola, para com a cultura local. Isso difere, profundamente, da realidade das outras duas escolas, convidado a desenvolver trabalhos com o tema.

Questionei-os sobre como foi iniciar o processo de olhar para o mundo da cultura local, ou seja, os objetos e as histórias que as pessoas contavam, o que as crianças escreveram, que entrevistaram seus vizinhos, mobilizados pela ação de coleta. Perguntei o quanto minha presença interferiu, na prática pedagógica da escola e das professoras, em particular.

As professoras demoraram a falar sobre, pois pairava um sentimento não muito confortável, para muitas. Depois, fui saber interagiram, apesar superficialmente com a ação proposta. A escola, contudo, tinha desde o ano de 2006, buscando encontrar um caminho, capaz de oportunizar uma relação mais próxima com a realidade local. Isso se verifica, concretamente, nas disciplinas de História, Português e Educação Física.

A percepção dessas professoras dá conta de explicitar os limites da consciência histórica, presente nos seus alunos, e, como conseqüência, verifica-se a pouca valorização das questões que envolvem o passado. Com ações pontuais sobre temas dos modos de produção e cultivo, das brincadeiras e de proposições de produção textual sobre a cultura local, as professoras compreendem que houve um avanço, nessas questões, porque os alunos já buscam saber sobre o passado, sem considerá-lo desnecessário ou, até mesmo, um tema impróprio:

Eu percebi que pude aproveitar para ver o andamento do conteúdo, fazendo uma criticidade, desenvolvendo o passado deles para compreender melhor o presente. Eles gostaram muito de relatar. Alguns né? Alguns acharam que era feio, ficaram envergonhados de mostrar o antigo, do que tinham em casa. Eles realmente: “bah, eu não quero escrever sobre isso aqui, isso aqui é coisa do passado”, porque a sociedade valoriza muito o presente, o que tem de bonito agora, sem perceber que o que está no passado foi bonito um dia. Então, eles percebendo isso aí, eu acredito que eles passaram a gostar mais também da disciplina, vendo isso aí e entendendo que cada momento, cada época tem uma fase de auge de alguma coisa, de algum objeto, de alguma situação. (Prof^a. Maria)

As dificuldades encontradas pelas professoras eram relacionadas ao estabelecimento de vínculos do presente com o passado. Percebiam que os alunos

tinham dificuldades de compreender e validar os conteúdos da cultura local, como conteúdos válidos e necessários para a vida presente. Estava estabelecido, nos alunos, “a verdade dos de fora” e a “verdade do presente”, muito próprio ao tempo da vida dos adolescentes, com os quais se relacionavam, no processo de ensino. As professoras percebiam que os alunos tinham dificuldade de compreender a validade de “olhar para essas coisas velhas”:

Eu acho também que é característico da idade deles essa questão de não valorizar a cultura passada. Eles se prendem muito ao novo. Então eles acham que, de repente, trazer para a escola um objeto antigo, que era do avô, do Bisavô é um mico, totalmente fora da moda. Eles sentem vergonha, porque sempre tem um ou outro colega, que faz uma gracinha. Então aquilo ali desmotiva um pouco. Então, o que eu percebo que, quando a gente começou a envolver eles no trabalho, eles sentiram a cultura deles valorizada. Eles começaram a perceber que os antepassados, que as histórias dos antepassados, que tinham valor e que essas histórias tem muita relação com o presente que a gente vive hoje. Então eu percebo que muitos deles se sentiram valorizados, depois do trabalho, se sentiram importantes, porque eles observaram naquele trabalho, de repente, na análise que nós fizemos dos objetos eles se deram conta assim: “bah, eu nem sabia que isso aqui tinha tanta importância, eu pensava que isso aqui nem prestava para nada”. Então, eles passaram a dar um pouco mais de valor para a questão cultural deles e até a valorização de vô, de vó, das experiências que eles têm para contar, para passar para esses adolescentes. (Prof^a. Maristela)

Com os processos de coleta, a percepção e a valorização do tema, pelos alunos, começaram a modificar-se, possibilitando uma ação pedagógica mais conseqüente, como é possível observar no caso abaixo, que relata uma situação em sala de aula:

Em sala de aula eu até fiz um trabalho mais específico no terceiro ano (8^a. Série), que é a turma que eu sou conselheira. Então, quando eles começaram a trazer, eu incentivei eles para que eles trouxessem, e aí a gente começou a desenvolver um diálogo na sala de aula: “tá, professora, mas o que vamos fazer com isso?” Aí, a gente começou a dialogar em cima disso e eu comecei a tentar mostrar, para eles, a importância de eles valorizarem a cultura deles. De eles recontarem a história deles e de eles procurarem recontar e entender o que se passou na época em que os pais, os avós deles eram adolescentes? Quais eram as diferenças? Eu procurei mostrar,

nos dias de hoje, “como acontece e, se fosse naquela época, como ia ser” E a gente começou a interagir: “bah, professora, que legal! Então isso aqui servia para isso”. Eu acho que mais nesse sentido, por isso que te falei naquela questão da valorização, Eles não se dão conta. Eles estão numa idade que a moda é tu usar tal roupa, porque todo mundo usa, comer tal coisa porque todo mundo come. E aí eu puxo muito para esse lado assim: eles vivem no interior, eles moram na colônia e eles compram tudo! (Prof. Maristela)

Esse modo de questionar os valores, junto aos adolescentes, surtiu efeitos, pois, com a discussão, muitos passaram a relacionar o passado com o presente e perceber que o que era moda, em tempos anteriores, agora é considerado “fora de moda”, mas não deve ser ignorado. A estratégia didática aponta para uma necessária interdisciplinaridade, no trato com os temas:

Eles compram batata, eles compram cebola, compram carne, eles compram tudo! E eu estava desenvolvendo um projeto sobre preservação ambiental, sobre lixo. E eu emendei uma coisa na outra e fui puxando: como é que acontecia antigamente, como o pessoal embalava a carne? Aí eles começaram a me contar que eles carneavam e botavam na banha para não estragar. “E o que a gente faz hoje?” “Ué, professora, a gente vai no açougue e compra um saquinho de carne”. Sim, compra um saquinho, dentro do saquinho põe a carne. A carne do saquinho a gente põe na sacola e, em casa, a gente não sabe o que fazer, nem com a sacola, nem com o saquinho! Então, eu fui desenvolvendo esse trabalho e foi muito interessante, mas um trabalho dialogado. E eles começaram a se dar conta de tanta coisa, que nem eu tinha parado para pensar. Foi muito interessante, assim, esse gancho que eu consegui fazer. (Prof^a. Maristela)

Questionando-os sobre a tecnologia existente, nos tempos passados, de como lavravam as terras, como era feito o comércio dos produtos, a professora da Disciplina de Agricultura e Administração Rural demonstrou, aos alunos, as mudanças ocorridas no modo de produzir: alteraram-se as tecnologias e os produtos cultivados, mas permaneceu a lógica expropriativa dos comércios locais, que ao intermediarem a compra e a venda, mantêm, sob controle, a vida econômica de

muitas famílias¹¹⁵. No Espírito Santo, essa lógica expropriativa também se faz presente:

Dos colonos o vendeiro comprava café, ovos, aves, porcos, gado, milho, feijão, arroz, frutas e outras mercadorias que eram transportadas para a capital Vitória. Se por um lado a venda era uma solução, por outro era uma forma de dominação. [...]. A venda era uma espécie de banco, onde os agricultores empenhavam seus produtos ao vendeiro, que ficava responsável pelas transações comerciais. A vida econômica era controlada pelo vendeiro. (FREITAS, 2006, p.87)

Essas situações relatadas me deram a dimensão do impacto do projeto na escola, que fora mais profundo do que eu avaliava. Fui percebendo que as professoras não constituíram, ainda, uma ação educativa sistemática, mas que seus processos de planejamento de aulas incluem uma atenção especial às questões da cultura local, mesmo nas situações em que as mesmas não tenham conhecimento aprofundado do contexto.

Com isso, a Roda de Diálogo voltou a tornar-se um espaço de interpretação sobre os temas da cultura local. O envolvimento dos professores com as questões da cultura local tem proporcionado a presença de pais/mães, avós/avôs, no espaço escolar, em diferentes momentos. Em decorrência desse movimento, nossa Roda foi interrompida, com a chegada de uma mãe à escola, que foi assim anunciada:

Chegou a mãe de um aluno que sempre faz rapadurinha de amendoim, que ela sempre faz para nós. Em junho, ela fez muitas pra festa junina e, agora, a mãe veio. Ela não sabia que nós íamos estar em reunião. Agora, ela quer nos ensinar, porque tá com medo de morrer e nós não vamos aprender e vamos ficar sem as rapadurinhas de amendoins, para nossas festas. Então, vamos aprender a fazer. (Prof. Maria)

¹¹⁵ “A venda é o local de buscar informações, de discutir os assuntos mais diversos, entre eles a política, e questões concernentes à própria colônia. Também acabam sendo lugares de desentendimentos, que procuram ser sanados e/ou acabam se agudizando culminando muitas vezes em brigas.” (GIERUS, 2006, p.134)

Percebo então que a escola está em um movimento de aproximação com a realidade local e que se abre para aprendizagens provenientes dos saberes de experiências. Isso é expresso, por exemplo, pela presença dessa mãe na escola, desejosa de ensinar os professores a forma de fazer “rapadurinha de amendoim”, assim como pelos demais casos que ocorreram, em outras



situações similares, em especial, quando um pai veio até a escola para demonstrar o funcionamento da desnatadeira; de um casal relatar a história da fotografia da produção de soja indicam.

Figura 51: mãe de aluno ensinado a fazer rapadurinhas de amendoim.

Os limites colocados no processo didático são, antes, limites de Projeto Político Pedagógico da escola e das Políticas Públicas municipais e de formação, do que limites de práticas pedagógicas, embora esses também estejam presentes.

Quando questionados sobre a “a formação pedagógica”, os profissionais revelam que encontram muita incompatibilidade, entre o que aprenderam nos processos formativos para o magistério, tanto na formação de Ensino Médio (magistério), como no superior (Licenciatura em Pedagogia), e a realidade encontrada no entorno da escola.

Questionei-os sobre como era tratada a questão da cultura local em seus processos formativos; A resposta que recebi foi que esse tema não era tido como conteúdo necessário aos processos didáticos. As situações mais próximas se davam nos casos em que professores tratavam dos temas da “realidade do aluno”, mas sempre em situações gerais e fictícias: “eu sempre escutava que tinha que valorizar o que o aluno vem trazendo de casa, a bagagem da família, valorizar essa parte, assim, mas não fizemos trabalhos específicos”. (Prof^a. Cristina)

Como eu fora professor de algumas das professoras presentes na Roda, questionei-as sobre o meu trabalho no processo de ensino, no curso de formação. As professoras são sabedoras de que não atuo mais nesse curso, que ainda está em funcionamento. Uma das presentes então declarou:

Agora estou lembrando de um trabalho que a gente fez na Católica (UCPEL). Foi primeiro semestre, realmente fizemos. A gente saiu

nas ruas para observar. Agora ele falou, eu lembrei, para observar a questão da linguagem. E eu tenho uma vizinha, bem de frente da minha casa, que elas são bem da cultura pomerana. Usa calça comprida, por baixo da saia e falam bastante pomerano. Entre elas, praticamente só em pomeranos e a gente não entende praticamente nada. Então, eu escrevi isso, que eu tinha observado as minhas vizinhas. A gente saiu, foi um turno que a gente saiu para observar a cultura. Foi bem interessante, depois a gente fez uma apresentação. Mas também foi só na sua disciplina, não foi seguido. Foi um trabalho realizado naquele momento. No magistério não tive. (Prof^a. Carol)

Esse questionamento que fiz, dirigido a uma ex-aluna, teve como objetivo “quebrar o gelo” sobre esse tema com o grupo. Percebi que, dialogar com eles, sobre minhas reflexões e críticas ao processo formativo, presente nos cursos de formação, permitiu uma aproximação maior de interesses e facilitou o diálogo, estabelecendo-o com menos distância entre pesquisador e as professoras. Assim, oportunizamos um processo de estranhamento, em relação ao que vivemos, no curso de formação.

Declarei que minhas análises sobre o processo de formação, no curso de Pedagogia, no qual eu fora professor, eram de que havia limites. Esses limites diziam respeito à prática de ensino dos professores, devido ao fato de os mesmos negligenciarem a cultura local, e, principalmente, porque a perspectiva filosófica que percorria toda a estrutura lógica do curso partia de pressupostos urbanos. Os temas da cultura, cultura local e mundo rural não faziam parte do projeto político-pedagógico de ensino do curso. Disse-lhes que compreendia que essa ação de negligenciar a cultura local era uma ação que se repetia, ao longo das gerações, estando dentro dos processos de silenciamento ideológico das macroinstituições, sobre o mundo rural e as culturas locais.

A perspectiva desse curso era da formação generalista e conceitual: partia-se de um conceito geral de um pensador, de um pré-conceito, para aplicá-lo em uma experiência pedagógica. Dessa forma, o enraizamento na cultura local ficava à mercê dos interesses posteriores dos professores, em seus processos de ensino, que, costumeiramente, estavam fadados ao isolamento e à fadiga por fazerem muito, sem ter clara a razão do fazer.

Esses limites não podem ser atribuídos exclusivamente ao curso de formação, pois os professores também percebem que há limites nas políticas

públicas e na forma de gestão da educação, de tal monta que os participantes declararam que a presença da Universidade, na escola, tem lhes causado transtornos e indisposições, com os gestores municipais.

Envolvidos por uma demanda enorme de projetos isolados, os professores vivem um ativismo pedagógico¹¹⁶, a partir de qual devem responder à Secretaria de Educação com resultados. Essa mesma situação foi apresentada pelos professores da Nova Gonçalves, o que indica ser uma atitude geral dos gestores, para toda a rede municipal. E a não participação da escola, nos projetos indicados pela secretaria, resulta em sanções públicas, questionando a atuação da escola. De tal maneira pressionados pelos gestores locais, os professores acabam, então, participando, numa atitude de auto-preservação no jogo das forças políticas: “a gente acaba se envolvendo de qualquer jeito, só para dizer que fez, para não acabar ficando incluído no grupo daqueles que nunca fazem nada”. (Prof^a. Maristela)

Muitos professores compreendem que uma de proposta pedagógica, de trabalhar com a cultura local, seria necessária e indicada, mas que, para tal, precisariam tempo de planejamento, estudo e, principalmente, uma possibilidade de discussão profunda sobre o Projeto Político Pedagógico da escola.

Então, limites de diálogos na gestão, sobrecarga de horas de trabalho, demasia de ações pontuais, falta de profissionais, para atender ao número de atividades propostas, são limites postos pelas políticas de gestão do município.

Os professores declaram que a relação desses projetos com a cultura local, é pouca relação, pois o único que faz essa ligação é projeto de participação no FESTICAL, sendo que esse trabalha com a cultura alemã, somente. Da experiência que tiveram, com uma oficina de danças, eles perceberam que suas ações de montagem de coreografias são mais produtivas e complexas dos que as apresentadas pelas ministrantes. Questionaram o interesse real da municipalidade em relação à cultura pomerana, pois afirmaram perceber que a gestão municipal ‘faz para dizer que fez, mas, na verdade, apóia mesmo é a CIENA (Ciranda Estudantil Nativista)’.

¹¹⁶ “Esta falsa concepção da educação, que se baseia no depósito de informes nos educandos, constitui, no fundo, um obstáculo à transformação. Por isto mesmo, é uma concepção anti-histórica da educação. Os sistemas educacionais que se baseiam nela se erigem numa espécie de paliçada que detém a criatividade, visto que esta não se desenvolve em meio ao formalismo oco, mas sim na práxis dos homens, uns com os outros, no mundo e com o mundo.” (FREIRE, 1977, p.80)

Essas percepções foram permitindo uma visão mais clara das ações futuras das mesmas. Ao irem dialogando sobre as situações encontradas, elas perceberam que seus papéis, como educadoras, precisam ir além dos instituídos. O problema é que elas se veem sem forças, para dar esse passo.

A escola vem desenvolvendo situações pontuais, de levantamento sobre a cultura local, motivada pelos incentivos de nossa presença e por demanda da Secretaria Municipal de Educação. Entre os projetos desenvolvidos, estão a coleta de dados sobre a história de duas famílias, Hobbus e Lemke. Estes materiais ficaram expostos, durante muito tempo, no mural da escola.

A busca por essas duas famílias deu-se pela antiguidade e pela presença dos bisavós, ainda vivos. O caso da Família Lemke é tratado por mim, quando relato meu encontro com Dona Elfrida Lemke. A família Hobuss é relatada pelo material produzido pela escola.



Figura 52: história da família Hobbus, redigida pela escola.

4.4.2 Interpretações dos professores da Escola Santo Ângelo sobre a cultura local

Dirigi o debate para os resultados da coleta, projetando as imagens. A discussão partiu do tema das formas de produção e comércio presentes na localidade, momento em que os professores demonstraram estar inteirados da realidade circundante.

Nas suas práticas pedagógicas, realizaram movimentos de pesquisas com os alunos, investigando sobre os tipos de cultivo e as formas de comércio, quando perceberam que a tecnologia se alterou, bem como os produtos cultivados, mas a forma de comércio se manteve.

Os alunos apresentaram, às professoras, dados sobre o processo da venda dos produtos em Pelotas, do transporte realizado com carroças. Lá vendiam e/ou trocavam a mercadoria por outros produtos. Os atravessadores localizavam-se nas Três Vendas¹¹⁷. Em um segundo momento, estabeleceu-se um comércio local, que fazia o transporte da mercadoria em pequenos caminhões. Já em um terceiro momento, a dependência ao Dono da Venda é quase total, por parte dos pequenos agricultores. Eles têm no Dono da Venda uma veneração, que impede a discussão de preços. Isso decorre das dívidas que se acumulam e dos “favores impagáveis”, realizados pelo comerciante, que uma vez “fiando” para um colono, tornava-o eternamente devedor.

Quanto ao processo de produção de roupas, eles têm consciência de que as roupas eram fabricadas pelas mãos das mulheres agricultoras, que compravam peças inteiras de tecidos, pois isso barateava o custo. Destas, produziam roupas para toda a família. Sendo assim, nas fotografias, há uma mesma tipologia homogênea de cortes e de tonalidades, dando a impressão de que tudo era igual. Isso compromete algumas análises de quem, por falta de informação, não relaciona condições econômicas e possibilidade de acesso aos bens.

¹¹⁷ Em monografia de conclusão de curso encontrei estudos sobre o Bairro Três vendas e sua gênese: “Continuava, portanto, sendo os três armazéns, locais de referências no bairro. Pois assim como compravam as mercadorias produzidas na colônia, como batata, feijão, milho e outros, também vendiam, para os agricultores, ferramentas e produtos não produzidos na colônia, como sal. Mas além da relação comercial que desempenhavam, esses armazéns continuavam servindo de “ponto de encontro”. Era naquele local que as carroças eram desprendidas para o descanso, tanto dos agricultores como dos animais.” (MANKE, 2003, p. 08)

Essa situação é paradigmática: igual e diferente nos tempos. As professoras presentes consideram que a mesmice das roupas de outrora está presente no agora, pois, ao analisarem com os alunos a questão das “vestimentas”, consideram que a mesmice é presente no mundo atual:

Isso é interessante, a gente fazer eles perceberem esse processo, porque eles acham que, e aí eu coloquei para eles assim: Qual é a blusinha da moda? ‘*Tripsurf*, professora” vamos contar quem tem uma ‘*tripsurf*, na sala de aula? As gurias todas tinham! Então, isso aí não é ser igual? Muda a cor, mas a marca é a mesma, o modelo é o mesmo. [...], eu achei muito interessante, porque eu fiz essa comparação, em sala de aula, e eles se deram conta que todas as gurias tinham uma ‘*tripsurf*. E não é usar uniforme todo mundo? (Prof^a. Maristela)

Construir a noção histórica com os alunos é uma tarefa difícil, em uma realidade mundana, que afirma, por todos os meios, que o novo é o mais importante e o que tem valor. Ocorre que a geração atual tem dificuldades de perceber “o quanto as épocas vão mudando, o quanto os bens de consumo vão se alterando!” (Prof^a. Maristela)

O que se depreende disso é que as comunidades, num primeiro momento, se reconheciam nessa igualdade por uma questão de necessidade. Agora buscam reconhecimento, por uma questão de status, de marcas. Declarei isso, e uma das educadoras complementou: “exatamente, e esse mesmo igual, essa vestimenta igual que tu falaste, na época também era. Hoje, eles nem percebem. Acham bonito a roupa igual”. (Prof^a. Maria)

4.4.3 As brincadeiras de antigamente na escola

Ao apresentar imagens de crianças e seus brinquedos, a professora de Educação Física relatou sua ação pedagógica relacionadas às brincadeiras. Declarou que iniciou solicitando, aos alunos, que entrevistassem seus pais e/ou avós, para saberem quais eram as brincadeiras que os mesmos lembravam, do

tempo de escola. Com isso, foi possível perceber que muitas das brincadeiras continuavam as mesmas, tendo apenas trocado de nome:

E aí eu pedi para eles perguntarem pros pais, pros avós, que brincadeiras eles faziam quando eles estavam na escola. Por que eu pedi pros alunos da turma dela, porque os pais, os avós, o nível escolar é mais ou menos até aí, quarta ou quinta série. Então eles perguntaram e viram com outros nomes diferentes, que eu anotei. Os pais disseram para eles que faziam uma brincadeira na escola de passar a bola por cima da cabeça, “montanha russa”, que eu também faço com eles. Um que ficava um em cada ponta e tentava atirar a bola no do meio, “o caçador”, brincadeiras... A peteca, que é uma brincadeira antiga, os pais disseram que brincavam, botavam uma corda, uns pra cada lado. E o passa anel, que era com uma pedrinha na época ou até mesmo anel. E então eu fiz com eles essas brincadeiras e eu já havia feito isso em outras aulas, mas eu fiz de novo, com as brincadeiras que eles trouxeram, e eles acharam o máximo. E os avós, os pais brincavam já daquilo ali e eles não tinham idéia que era legal eles fazerem a mesma brincadeira que os avós. Eles tinham feito, eles trouxeram pros outros nomes, mas eram as mesmas brincadeiras que nós praticávamos nas nossas aulas. (Prof^a. Clair)

Esse ato de “pesquisa”, realizado pela professora, proporcionou a construção do sentido histórico ao processo da brincadeira, pois alunos e professores perceberam que a lógica do brincar é permanente, e que essas brincadeiras são muito antigas. Enquanto existir bola, enquanto existir anel, essas brincadeiras vão existir.

Produzir o sentido histórico é compreender que, apesar de ser tão nova, a brincadeira, ela é muito velha. Ela é nova, porque não é conhecida! O ato de voltar no tempo, buscando a referência dos pais/avós, permite ao aluno criar uma âncora de sentido do presente com o passado.

4.4.4 Situações de diferenciação cultural percebidas

No decorrer do desenvolvimento do projeto, o grupo de professores foi percebendo que as diferenças culturais estão postas e que a reflexão aguçada permite compreender as razões de diferentes posturas dos alunos; diferentes perspectivas de futuro das comunidades. Comparando duas comunidades de culturas distintas, os professores percebem que os referenciais de trabalho e de perspectiva de vida profissional é diferenciado, de um local para outro:

Engraçado, eu trabalho em duas escolas, na Coxilha dos Campos e aqui na Solidez. Aqui, origem alemã e lá é brasileiro. Lá, eles fazem até a oitava série e continuam estudando para sair da lavoura, para não passar mais trabalho. Os pais passam isso para eles. Aqui é ao contrário, eles querem terminar de uma vez para ir para a lavoura. Então, é bem diferente, porque eles acham que ir para a lavoura dá dinheiro fácil. (Prof^a. Clair)

Ao perceberem essa postura diferenciada, preocupam-se em como desenvolver um trabalho pedagógico, capaz de dar conta de abrir horizontes. No caso da juventude da região da Solidez, o vínculo à terra se dá, porque, nos últimos anos, a produção de fumo tem gerado uma renda razoável, permitindo às famílias uma melhoria na vida econômico-material. Já a região da Coxilha dos Campos, que tem como regra a criação extensiva de gado, o ideal do gauchismo é organizador da cultura local e aponta perspectivas diferentes para seus membros:

Ali, eu vejo que a cultura é diferente, até pelo nome da localidade, Coxilha dos Campos. Eles vão a cavalo para a escola. Teve caso de eu ver pais levando os filhos de carroça, diferente daqui. A questão do brasileiro é que eles valorizam a questão dos costumes gauchescos, são tradicionalistas, têm a mateada na escola, eles valorizam muito a semana farroupilha, vão de bombacha, vestido de prenda. E aqui é diferente. (Prof^a. Clair)

Como regra geral, nas comunidades de imigrantes, a idéia do trabalho braçal é tida como um valor moral. Ser trabalhador dedicado é uma obrigação que se aprende desde criança. Os rendimentos do trabalho agrícola se dão em patamares muito baixos, assim como em toda a cadeia da produção primária. Mesmo assim, a dimensão de futuro dos alunos, na maioria dos casos, fica limitada à continuidade do trabalho dos pais, mesmo em tempos em que o acesso à formação esteja mais bem estruturado. Joana Bahia (2000, p. 79) percebe, também, essa situação e declara: “Para os pais que desejam a permanência de seus filhos, na zona rural, a escola serve apenas para ensinar o mínimo necessário para as situações formais que eles terão que enfrentar”.

O meu marido é de origem alemã, e eu digo assim: “lá na outra escola, eles vão a cavalo e lá na Solidez se um aluno se atrasou vai de S10, vai de moto zero”. Ai ele disse assim: “É, mas enquanto à tarde, depois da escola, o teu aluno da Coxilha dos Campos está atirado no sofá, vendo televisão, o que está fazendo teu aluno da Solidez?” Está na lavoura, está trabalhando. Então, porque ele vai de moto no outro dia? (Prof^a Clair)

É fácil perceber que há uma diferença cultura, em relação ao mundo do trabalho, uma diferença de ideologia quanto ao mundo do trabalho.

Tem uma diferença de tu conseguir chegar a um objetivo, tu conseguir alguma coisa na tua vida, porque parece que lá eles são mais acomodados. Parece que aqui eles pensam assim: de repente, o estudo não é tão importante, mas chegar num objetivo de ter um carro, uma moto, uma casa. E eles colocam isso, introjetam, eu tenho que conseguir e realmente chegam ao fim. (Prof^a. Carol)

Essa postura dos alunos segue a regra do estigma pomerano: um sujeito trabalhador, que não reclama da dureza da vida, se contenta com o fruto do seu trabalho, aceita com extrema facilidade a imposição dos outros e se acomoda à vida possível. Essas foram as características buscadas por Rheingantz para formar sua colônia particular.

4.4.5 Situações positivas de diferenciamento da língua

Em muitos casos, os falantes de pomerano são discriminados pelos falantes de Português e muito mais, pelos falantes do *'Hochdeutsch'*. Falar pomerano, contudo, pode ser uma estratégia importante, quando em processos de competição e comércio. Joana Bahia (2000) refere-se a uma “linguagem secreta”, utilizada pelos agricultores pomeranos, no comércio de hortigranjeiros, nos grandes centros urbanos de Espírito Santo. No nosso caso, essa situação se apresenta, na relação dos alunos em processo de competição esportiva com escolas urbanas.

Sabe que minha disciplina eu valorizo muito o pomerano, na fala deles. Até por causa dos eventos que a gente participa em Canguçu. Eu até peço para eles que falem em pomerano, porque se a gente chega lá e enfrenta uma equipe de uma escola que não fala o pomerano, teve uma época, no ano que o Edmundo foi campeão do handebol, eles falaram praticamente pomerano o jogo todo era “medahand, medafui”, “Nei medafui”. Se era para ir para frente, para trás, eles falavam em pomerano. Os outros não sabiam o que eles estavam falando. Então, ficava fácil para eles se desmarcarem e foram campeões e eu acredito que aquilo ajudou muito, porque eles enfrentaram escolas da cidade que não falam. (Prof^a. Clair)

Uma linguagem desconhecida aos outros grupos permite traçar estratégias, em meio ao processo de competição. Essa lógica segue os mesmos passos das utilizadas pelos agricultores, em processos de comércio, com falantes de outras línguas:

A língua é também utilizada pelos homens como estratégia nas negociações de venda de seus produtos agrícolas no mercado público (Ceasa) como uma “linguagem secreta” a fim de alertar seus familiares e vizinhos sobre casos de exploração ou a possibilidade de realização de um mau negócio. Seu uso é mais freqüente do que o das outras duas línguas, especialmente nas áreas mais distantes da sede da colônia. (BAHIA, 2000, p. 77)

A diferenciação, contudo, não se dá só positivamente. Seu impacto de diferenciação é mais forte, no processo de negação do outro, seja com o grupo externo quanto com o interno. Uma diferenciação por estigmas. Quando uma pessoa é chamada de 'tuca', ela está sendo diferenciada do grupo cultural pomerano, como uma 'de fora do grupo'. Muitas situações desse tipo acontecem com as professoras:

Na verdade quando a gente usa 'brasileiro' é porque a gente estava tão estigmatizada na escola como as "brasileiras", 'as tuca'. Nós somos vistas como brasileiras. 'A brasileirinha', a família do meu namorado diz que ele namora uma 'brasileirinha', e aí eu fico furiosa, mas a gente acaba reproduzindo. (Prof^a. Maristela)

Ser 'brasileiro, brasileirinha', 'tuca' indica ser parte de um outro grupo e não ter os mesmos direitos na comunidade. Esses são princípios comunitários diferenciadores. Um dos casos está no direito de participar da ceia. Embora em muitas comunidades essa prática tenha acabado, nessa comunidade da Solidez, ela permanece viva. Para participar da ceia, há necessidade de que a pessoa tenha cumprido determinadas posturas¹¹⁸, para ser digna de receber a ceia. Essa decisão está na mão do pastor e do presidente da comunidade, e, às vezes, têm com a participação da diretoria da comunidade. Uma das professoras que já viveu essa situação tem clara noção dessa forma de cerceamento:

De acordo como foi a conduta daquela pessoa na comunidade, o que aconteceu ali, aquela pessoa tem ou não o direito de participar da ceia, porque eles não são considerados dignos por alguns membros da comunidade. (Prof^a. Maristela)

¹¹⁸ "Algo típico das comunidades do Espírito Santo é o costume, provavelmente introduzido no início do século, de fazer com antecedência relações de todos os nomes das pessoas que querem comungar. Foi feito por motivos pastorais, para que o pastor soubesse quem, geralmente por viver em briga, não ia participar, e para que os membros se sentissem obrigado a fazer as pazes antes de participar da santa ceia. [...]. A participação na comunidade impõe uma certa auto-censura. A comunidade é uma instituição muito importante para manter uma certa ordem e um certo padrão de valores na sociedade pomerana. Quem não aceita esta função da igreja se auto-excomunga, não só no tocante à comunidade, mas também quanto à sociedade. A comunidade é o símbolo da união, especialmente lá onde ela coincide com a sociedade. [...]" (DROOGERS, 1984, p. 50-51)

Participar da comunidade requer rituais específicos. Em qualquer caso, ter feito a confissão de fé e, se for adulto e casado, deve casar na igreja, realizar o casamento religioso.

No meu caso, eu não posso participar da Ceia quando vou ao culto, na igreja do meu marido, porque nós não casamos no religioso. Só casamos no civil e eu não fiz a profissão de fé. Então, eu não posso participar da santa ceia. Posso assistir o culto, sou bem-vinda, mas não posso participar da santa ceia. (Profª. Clair)

Participar da ceia significa fazer parte da comunhão dos membros. Muitos casos aconteceram em que as pessoas foram convidadas a não participarem. É uma forma de controle comunitário, sobre os direitos de acesso a um rito. Lembramos que a experiência da construção das comunidades deu-se a partir da construção de comunidades independentes, comunitárias, mas não públicas. Nos casos em que a participação acontece à revelia da “lista da ceia”, a pessoa é chamada, em particular, e lhe é solicitado que isso não se repita, correndo o risco de essa reprimenda acontecer publicamente.

Outras situações de diferenciação ocorrem nos casos em que o casamento religioso não acontece. Para ser membro, deve seguir passos de apresentação pública dos noivos e realizar a cerimônia religiosa.

E agora eu estou vivendo um outro dilema, porque eu estou grávida e estou praticamente sendo obrigada a casar, e eles não vão permitir jamais que eu vá a igreja e que eu batisme na igreja se eu não estiver casada. A igreja não permite. Meu sogro é o presidente da comunidade. E a primeira coisa que a minha sogra me disse: bom vocês já sabem que vocês vão ter que dar jeito de casar. E eu disse: mas e por quê? ‘Deus me livre, depois o que vão dizer? E vocês não vão poder nem batizar depois’. Na verdade, eles acabam excomungando a pessoa, eu vejo assim, a grosso modo falando, porque tu perde os teus direitos de participar da comunidade, de participar da santa ceia, que é um direito que todo cristão tem. Isso é aqui, não é em toda a igreja. (Profª. Maristela)

Essas práticas são resquícios de tempos de grande fechamento das comunidades, em relação aos outros grupos culturais. De um modo geral, as comunidades tendem a relativizar determinados procedimentos, até mesmo porque não há mais possibilidade de um controle comunitário tão efetivo, devido ao trânsito intercultural que se vive na atualidade.

Esse mesmo sentido comunitário apresenta valores considerados positivos pelas professoras, em especial, as situações de cooperação de todos, na consecução de um objetivo: melhoria na escola, na igreja, no conserto de uma estrada.

Acontece alguma coisa, escola, faz uma reunião uma festa. O povo vem em peso, ajuda. Então, para chegar a um fim, um objetivo eles se unem. Estou falando eles porque também não tenho cultura pomerana, mas eu percebo isso, dessa parte da união, de chegarem a um fim, um objetivo, que é o que a parte dos meus, os portugueses, tem que conseguir alguma coisa, consegue quando dá. E eu vejo nessa questão pomerana a união, eu admiro muito isso na cultura. (Prof^a. Carol)

Internamente os princípios religiosos são diferenciadores, entre os grupos que pertencem a IECLB, a IELB e aos das comunidades Livres-independentes. Essa percepção veio à tona quando estava debatendo a produção de uma aluna sobre os vultos fantasmagóricos. Ficou esclarecido que as idéias de fantasmas, aparições, benzeduras, crenças nas forças da natureza estão presentes, em maior, grau nas comunidades Livres-independentes:

Mas eu digo que aqui, aqui mesmo onde está a escola nessa luterana (Missuri) não se fala muito disso aí. Mas na independente lá, eles falam direto isso aí. Quando eu comecei a trabalhar em 1993, numa escolinha que tinha do lado da igreja, que agora está desativada, eles falavam direto pomerano só em fantasma. Aí eu fiz um trabalho com eles, pedi para eles desenharem o fantasma, de tema para casa, eles falavam demais..., e no outro dia eles trouxeram o papel em branco e uns trouxeram um pingô, uma folha, uma bolha, “Esse aqui é o fantasma que eu vejo”, e outros não conseguiram desenhar. Então, eu disse para eles que aquilo era imaginário, era da cabeça deles e então não tinha como desenhar,

não se enxergava, não era real. Foi onde depois parou por ali. (Prof^a. Maria)

A escola e a igreja, nesse caso, atuam como negadoras da cultura imaterial dos pomeranos. Nas comunidades pertencentes aos Sínodos, a presença dos pastores formados alterou profundamente a forma de relação com o mundo natural. Os pastores livres, ao não terem formação teológica vivem uma experiência de religiosidade, com base nas crenças comunitárias; Isso permite que a cultura pomerana sobreviva, sem a interferência ideológica das instituições sinodais.

Esse conflito está posto na sociedade moderna ocidental: a idéia da verdade absoluta em Deus ou na razão. Compreender as diferentes perspectivas religiosas em movimento, na cultura local, é uma tarefa sansônica¹¹⁹.

A presença de situações de entrega de presentes, com uma pessoa fantasiada de “papai-noel”, nessa comunidade, é restrita aos participantes da igreja livre-independente: “Para entregar o pacotinho, enquanto na independente ele veste fantasia, um homem que vai lá e entrega. É só nas independentes que isso acontece”. (Prof^a. Maria)

A Presença institucional dos Sínodos e dos pastores formados, seja no Brasil ou na Alemanha ou nos EUA¹²⁰, introduziu, na região, valores morais e religiosos diferenciados dos que eram comuns aos pomeranos. Não somente de pomeranos, entretanto, é constituída a Serra dos Tapes. A presença do Alemão renano, do alemão germanista, é forte em algumas localidades. Os pastores encontraram nesses suporte para, ao longo das gerações, criarem novos hábitos e modos de pensar, em especial sobre as questões de práticas religiosas. Em algumas comunidades, ocorreu uma reinvenção cultural, tendo hoje características múltiplas e diversidade étnica.

¹¹⁹ Relativo à força de Sansão.

¹²⁰ “Broders informa também sobre o número de pastores e congregações entre os imigrantes alemães, bem como a existência de “pseudopastores”. “No que tange à situação religiosa, podemos relatar que atuam, no Estado do Rio Grande do Sul, 39 pastores evangélicos que servem a 93 congregações. Ao lado dos pastores ordenados, atuam ainda seis “pastores” cuja irresponsabilidade é gritante, pois brincam com as almas destes membros” (DL, 24.07.1900, p. 230). Em seguida, Broders faz uma importante observação, citando a opinião do pastor Brutschin, pois este afirmava que, na verdade, o Sínodo de Missouri chegara tarde demais ao encontro dos imigrantes alemães, pois todos os postos-chaves já se achavam devidamente ocupados (pelo Sínodo Rio – Grandense), devendo, assim, contentar-se com o restolho (DL, 24.07.1900, p. 230). (STEYER, 1999, p. 28)

Ao apresentar essas questões, o grupo de professores silenciou profundamente. O silêncio total comunica, pelo menos, duas coisas: um não falar, para não informar e um limite de conhecimento sobre a cultura pomerana, por parte dos professores, mesmo os mais próximos da comunidade.

4.4.6 A lógica das trocas

Encontrar situações de parceria desleal é algo costumeiro. Acordos são realizados com desonestidade visível e uma das partes silencia, pois necessita da outra e não tem como barganhar um acordo mais equilibrado. Essas relações de escambo acontecem seguidamente com os donos dos comércios locais, para os quais o colono solicita crédito, empréstimos e/ou compras a crédito, durante todo o ano, para pagar na safra. Essa relação de troca é tratada pelo vendeiro como “um favor” e é vista, pelo agricultor, como uma “boa ação” do dono do comércio, estabelecendo-se, assim, uma relação de dependência.

Há também outras situações, em que essas relações de troca ocorrem no âmbito familiar, como a que foi relatada por uma das presentes. Ao analisar a vida atual, ela percebe que a mesma tem aprofundado os referenciais do individualismo e do lucro, sendo esses, fortes princípios norteadores das relações de troca e de trabalho, até mesmo entre os mais jovens. A professora, salienta que há uma questão de um fundo econômico nas relações de troca.

Como contraponto, ele percebe que os filhos têm mais liberdade para opinarem diante dos pais, expressam suas idéias e trabalham desde logo, por volta dos 16-18 anos, por conta própria ou com parcela da produção.

Aqui nós temos uma economia familiar, mas quando completam 18 anos eles já são emancipados pelos pais, tem o modelo XV, onde vai a produção, como uma base também da economia, por causa do Pronaf¹²¹, de onde eles tiram o dinheiro, eles abatem. Então, se tem dois filhos maiores em casa, os pais emancipam eles e eles fazem Pronaf. (Prof^a. Maria)

¹²¹ Pronaf: Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

O acesso ao financiamento proporciona um novo estado de condição civil, ao filho ou filha, mas, especialmente, aos varões, pois estes têm acesso ao dinheiro do financiamento e barganham ganhos por essa condição. A emancipação se dá na questão econômica e não tanto nas questões dos direitos à cidadania, a discussão das questões de poder, de mando e organização da propriedade. Essa condição de emancipar-se integralmente, se isso for possível, só é alcançada com o casamento e nos casos em que o filho ou filha já tenha adquirido uma propriedade. Trata-se de uma liberdade condicionada a situações de um modo de produção.

Muito embora a relação entre pais e filhos tenha evoluído a patamares razoáveis de partilha de obrigações e poder, essas alterações ocorrem no universo da produção e das possibilidades de acesso a financiamentos a fundo perdido. Algumas professoras percebem, nesse movimento, uma inversão de valores sociais, pois o controle exercido pelos pais, sobre os alunos que fizeram a confirmação, acaba por ser, pelo menos publicamente, inexistente:

Há uma inversão de valores muito grande, principalmente aqui na localidade. E eu acho que isso se deve muito a essa relação de capital, porque eu vejo que a grande maioria de nossos alunos, de nossos adolescentes, eles são praticamente independentes. Os pais acreditam assim que, a partir do momento que eles se confirmam, que eles fazem a confirmação, que eles podem sair, ir para festas, bailes. Alunos de 13 anos, eles trabalham. Então, eles tem a plantação de fumo deles, tantos pés de fumo e aquela colheita ali é deles. Então alguns compram uma moto, outros juntam o dinheiro e saem a fazer festa, e eles saem todo o fim de semana. Alunos de 13, 14 anos chegam em casa cinco, seis horas da manhã. Porque o dinheiro é deles. Eles tem o dinheiro para sair. (Prof^a. Maristela)

Essas novas formas de sociabilidades indicam mudanças no mundo rural e uma busca desenfreada da juventude por acesso à cultura urbana, financiada pelo labor mal remunerado da agricultura. São questões culturais, sendo modificadas por diretrizes econômicas, de ordem externa.

Então isso eu acho que faz com que se perca o respeito por pai e mãe. Eu acho que os pais estão deixando que se invertam muitos valores por essa questão. Eu acho que eles se preocupam muito com a produção, 'Eles trabalham, deixa eles sair'. [...] Eu vejo o fator

econômico como fator muito forte nas mudanças das relações familiares, porque eles pensam assim: 'eu não tenho que dar satisfação aos meus pais porque eu trabalho e tenho o meu dinheiro. Só não tenho domínio total da minha vida, porque ainda não tenho idade'. (Prof^a. Maristela)

Woortmann (1990, p.19) entende que o mundo camponês “transita, pela ordem econômica para realizar, como fim, a ordem moral e, com ela, a campesinidade”. As situações apresentadas pelas integrantes da Roda expressam, concretamente, essa lógica: a ordem moral é inseparável da ordem econômica.

4.4.7 Os cemitérios e seus significados: pensando a morte e seu lugar

Em situações anteriores, quando iniciei o processo na escola, em 2006, obtive a informação de que havia disputas sobre o local em que seria destinado para si e para a família, no cemitério. Com isso, dirigi a discussão para tratar da questão dos rituais de morte. O grupo de professores estranha algumas atitudes, mas tem um entendimento cultural das mesmas:

Nas situações de enterro de pessoas que se suicidaram, a prática de “passar por baixo do arame” é ainda presente e só foi alterada, devido a normatizações de políticas públicas, que a impedem. No imaginário local, no entanto, permanece a idéia de que, “a pessoa que tira a vida passa por baixo do arame, não passa pelo portão”. Na atualidade, mesmo passando pelo portão, é ainda enterrada em alinhamento diferenciado dos demais:

A pessoa que se enforcava, que se matava, ele é enterrado atravessado. Não pode ser enterrado na mesma linha, acompanhando os demais. Ainda é assim, e eles passavam por baixo do arame não passava no portão. Mas agora, recentemente, tem uma lei que isso não pode, mas é recente. (Prof^a. Maria)

O alinhamento dos túmulos, no cemitério, segue a idéia de que os pés da pessoa devem estar para o nascente, não importando, se o portão vai ficar para frente da via pública ou não. Na atualidade, algumas leis municipais indicam que os cemitérios sejam alinhados pela estrada, situação essa não aceita pelas comunidades. Nos casos onde a via pública não favorece que a entrada principal seja para leste, o mesmo é construído nas laterais e/ou até mesmo nos fundos, sendo a entrada pelas costas dos túmulos. Esse é o caso do cemitério da comunidade, no qual está enterrado Dona Elfrida Lemke. No dia do enterro, analisei também essa situação, pois o acesso a esse cemitério é feito pela lateral.

Os túmulos¹²² são construídos quando a pessoa ainda em vive, para garantir uma localização adequada no cemitério. Essa prática é recente e,

em alguns casos, segue um jogo de interesses na comunidade e, em outros, envolve tentativas de ocupar um lugar nunca alcançado como vida terrena. Esse caso é conhecido na comunidade e relatado pelas presentes:

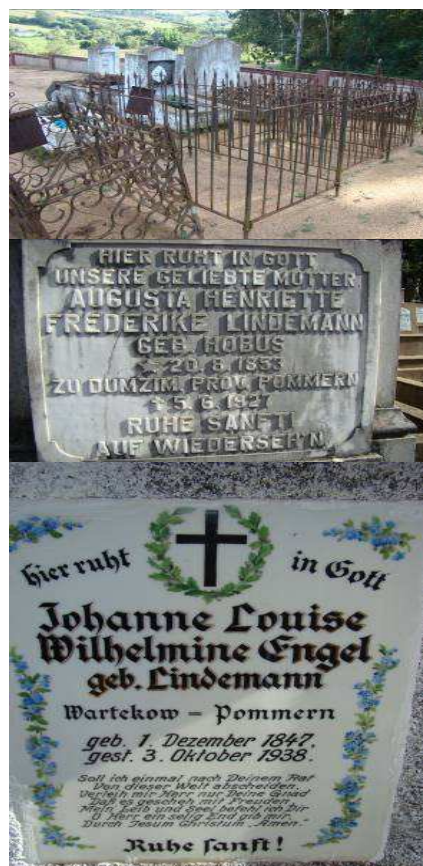


Figura 53: os túmulos e suas inscrições.

Eles fazem com antecedência, tem uns ali, os [...], eles moram num fundo, num fundo longe da estrada grande, como eles dizem, da estrada principal. Eles só enxergam o sol tarde da manhã e cedo da tarde já some. Então, eles têm uma vida muito fechada. Aí, eles mandaram fazer, construir o túmulo, para que, depois de mortos, eles queriam estar na beira da estrada. Eles falaram isso. Já tá desmanchando os túmulos, os dois são vivos. Faz uns 20 anos que eles fizeram. Tiveram que arredar a linha de arame para dar espaço. É ali na independente. (Prof^a. Maria)

¹²² As demarcações inscritas nos cemitérios, o uso de grades, para distinguir situações morte, possuem um rito comunitário. Nesse caso, podem ser vistas as grades utilizadas no cemitério da Comunidade Bom Jesus – Continuação, próximo de Santa Augusta em São Lourenço do Sul.

Pela situação relatada, percebo que a vida terrena indica-lhes que uma boa vista só será possível após a morte, seja essa perspectiva cristã ou pagã.

Nas comunidades pomeranas da Serra dos Tapes, o espaço do templo inclui o cemitério. Nesse cemitério, há demarcações de quem pode ser enterrado onde. A forma de inscrever a história do morto depende da forma de sua morte e de sua trajetória, na história comunitária. Nascidos mortos, não batizados¹²³ e suicidas têm tratamento diferenciado. Teichmann (1996, p. 122) descreve o sepultamento em Comunidades Livres e destaca:

Nas CLs [**comunidades livres**], ninguém era sepultado sem o batismo. Acreditava-se que quem não tinha o “*Christ Namer*” seria condenado ao inferno. Está aí a concepção do efeito salvador do batismo em si. Se o falecido ainda não tivesse sido batizado, o seria antes do enterro. Batizava-se o morto.

Os nascidos mortos e os suicidas eram levados aos cemitérios por baixo da cerca e não pelo portão de entrada principal. Atualmente, segundo a orientação da maioria dos pastores-livres, os suicidas recebem tratamento diferenciado no sepultamento: o pastor não usa batina (veste litúrgica) e os hinos, ao invés de cantados, são todos recitados pelo pastor e demais presentes. [grifo nosso]

Diante disso, busco compreender os elementos simbólicos, presentes nesse processo, entre os grupos dessa região e como os mesmos procedem, na ritualística social que envolve a morte.

Em todos esses momentos, percebo muitos resquícios de medievalidade. O luto, encarado como um momento de privações, em especial dos prazeres públicos, o uso da vestimenta de luto, na cor preta (ou cinza).

O trabalho de organizar o ritual envolve os vizinhos próximos e os parentes do morto. Organizar o espaço de velório, o túmulo para o morto, a presença do pastor.

Para que esses elementos possam ser mais bem reconhecidos historicamente, vamos buscar elementos, na história medieval, para compreender a história da morte e a fabricação do ritual que a envolve, nos dias atuais. Autores como Ariés (1988), Le Goff (1989), Duby (1987), Schmitt (1998) apresentam

¹²³ “Há um grande temor de que a criança morra antes de ter sua primeira identidade socialmente reconhecida: a de luterana. Lembramos que o documento *Lembrança do batismo* constitui parte da decoração das paredes da casa e que para os pomeranos seria impensável deixar-se de incluir no sepultamento de qualquer um a data do seu batismo na necrologia.” (BAHIA, 2000, p. 123)

elementos caracterizadores da condição humana no medievo; entre eles, a idéia de morte, presente no mundo medieval.

A morte domesticada era a forma vivenciada pelos sujeitos medievais. Segundo Ariés (1988, p. 21-24), morria-se de duas formas: por uma causa terrível, provocada por doenças ou morte súbita; ou de forma natural. Neste caso, o sujeito era avisado por sinais de que a morte estava perto. A morte era algo simples e prático. Percebendo a morte, o moribundo organizava o mundo ao seu redor, de forma a preparar-se para morrer, muitas vezes, esperando no leito o momento derradeiro. Nesses casos, lamentava a vida, aos mais próximos, falava com seus amados, aconselhava e pedia perdão a Deus, em orações. Quando a morte chegava, em cerimônia pública, com simplicidade de ritos e sem emoções excessivas, dava-se o ritual da morte. Freitas (2006, p. 76) considera que:

Para o pomerano e alemão (do Espírito Santo) a morte é um caminho natural que cada um deve trilhar. Por isso não se deve temê-la. De acordo com os rituais luteranos, para aliviar a dor, dar consolo e esperança ao moribundo, o pastor é chamado. Este além do sermão, hinos e orações, administrava-lhes a Santa Ceia do Senhor.

Essa condição foi se modificando, com o passar do tempo, e a morte passou a ganhar um ritual dramático, a partir do momento em que os sujeitos começaram a ter consciência da morte, chegando, então, para um tempo denominado “a morte de si próprio”. A morte continuava sendo um momento/fase da vida que merecia um ritual de inscrição de sua passagem, como todas as outras fases da vida, mas a dramaticidade dos rituais ganhou representações macabras, da idéia de juízo final, de decomposição do corpo associada à idéia de podridão. Também, nesse momento, apareceu a personalização das sepulturas. No ato de ter consciência da morte, a intenção de permanência na história começou a ser concretizada, com a inscrição nas lápides. Conforme é possível ver, nas fotos, do Cemitério da Comunidade Bom Jesus – Continuação, de São Lourenço do Sul.

Dois tipos de morte: uma mais longa e comum, de resignação familiar ao destino coletivo da espécie; e outra (a partir do século XII), a morte individualizada,

dominadora e dramatizada. De uma situação de morte como fase da vida, natural, passa-se a uma experiência de morte como frustração¹²⁴, E os ritos passaram a ter caráter de comoção. Assim, a morte deixou de ser *finis vitae*, para se tornar uma morte física, associada a sofrimento, pagamento de dívida. (ARIÉS, 1988, p. 31-35)

Vivendo num mundo agrícola, em que se percebe cotidianamente como alguns seres precisam morrer para que outros possam viver, convivendo constantemente ameaça da fome, das epidemias e das guerras, os medievais sentiam a onipresença da morte, mas isso não os incomodava. Eles tinham dela uma visão natural, tranqüila, diferente da de seus descendentes dos séculos seguintes. Como o cristianismo ensina que a morte é o começo da vida eterna, e não o fim definitivo, chegou o momento que as pessoas procuravam se separar. A grande tragédia não era morrer, mas morrer inesperadamente, sem ter confessado, recebido os sacramentos*, feito doação e esmola, estabelecido o testamento. Tinha-se consciência e resignação pelo fato de que o destino das espécies vivas é morrer. A morte nivela os homens e mostra o despropósito de seu orgulho e suas riquezas. Esse é o sentido da advertência de Deus ao ser humano, ainda no paraíso: “Você é o pó e ao pó voltará” (Gênesis 3,19). [...] Mas no século XII, com os progressos materiais da sociedade cristã ocidental e com o desenvolvimento do individualismo, foi mudando a postura a respeito da morte. O homem passara a viver melhor e queria viver mais. A morte foi deixando de ser uma amiga, que o encaminhava para a eternidade, para se formar numa inimiga que o afastava de tudo que conseguira ou pensava em vir conseguir neste mundo. [...]. No século XIV, com a peste negra, completou-se o ciclo e surgiu o conceito de morte macabra, mórbida, destrutiva. A morte não era mais uma presença cotidiana, era o fim do cotidiano. (FRANCO JÚNIOR, 2001, p.137).

Schmitt (1998, p. 11) esclarece que, para a sociedade medieval, o retorno dos defuntos iria depender de como foi realizado o seu rito de passagem para o além. Essa perspectiva se apresenta ainda forte no imaginário pomerano. Droogers (1984, p. 62) destaca: “*No caso dos pomeranos estes traços de fatalismo estão muito presentes*” Os ritos de passagem, o luto em especial, são regras a serem

¹²⁴ As alocações do Pastor Livre Wili Fenske (Colônia Cerrito) dão pistas do discurso utilizado na hora do enterro: Prezada família enlutada. Estamos aqui diante do caixão e a seriedade da morte de nosso(a) irmão(ã) ... que foi arrancada de nosso meio e sentimos uma grande dor e um grande vazio em nossos peitos. Antes era possível de comunicar-se com a/o ente querido, transmitir uma palavra de amizade, de conforto, expressar e cumprir um desejo, mas agora veio o momento em que toda e qualquer comunicação se desfez, sobreveio a triste realidade, a morte. E agora o luto e a dor, deixam um grande vazio em nossos peitos e corações.” (FENSKE, 2008, p.06)

seguidas para o bom descanso do morto. Teichmann (1996, p.122) situa o mundo pomerano nessa perspectiva, ao relatar o processo do velório:

Durante o velório, na hora do culto, a família normalmente ficava sentada, só se levantando para a bênção final. O velório era normalmente feito nas casas, mas hoje é mais comum que seja realizado no templo da comunidade. Na alocução fúnebre, eram observadas algumas posições: o falecido devia ter sua cabeça virada contra a parede, com os pés para a porta de saída; o pastor devia falar por cima da cabeça do velado e não ao lado. Na hora da saída para o cemitério, derrubavam-se cadeiras e bancos na casa, com intenção de espantar a morte, embora, em muitos casos, isto era feito por ser um costume, sem que se soubesse ainda o significado. Segundo informações, estas práticas e costumes estão desaparecendo rapidamente.

Droogers (1984, p. 62) relata que, em suas pesquisas junto às comunidades pomeranas do Espírito Santo, situações de atrito com pastores e leigos aconteciam devido aos costumes dos pomeranos de derrubarem os cavaletes e cadeiras, sobre as quais o caixão havia sido colocado: “[...] o objetivo teria sido que assim o espírito do falecido – ou, segundos outros, a morte – não voltaria mais para essa casa. Sob a influência dos pastores isso não se faz mais, embora pareça que de vez em quando ainda aconteça.”

Ariés (1988) explica que, após o último suspiro do defunto, começavam as exéquias. Esse processo era composto de quatro partes desiguais: a) o luto, dramático; b) a bênção ou absolvição, ato religioso; c) o cortejo fúnebre, uma cerimônia laica; d) a inumação, breve e sem solenidade. No caso dos pomeranos, Droogers (1984, p. 63) entende o ato de derrubar as cadeiras não como um fatalismo, mas como:

[...] uma maneira de demarcar a transição como algo definitivo, que encerra uma fase – a vida ou o falecimento de uma pessoa nesta casa – e inicia uma outra – a ida para o cemitério ou a volta para o normal. Em outros casos se limpa a casa inteira no tempo em que os outros estão no cemitério. Quando voltam, a vida normal retorna.

Em grande parte da Idade Média o choro e o apego ao morto situava-se no campo do drama. Com o passar do tempo, esses modos de celebrar a morte perderam a espontaneidade, passando a ser ritualizados. Então, a roupa passou a ganhar determinado padrão e o preto começou a ser a cor do luto, em especial ao fim da Idade Média.

As vestimentas são objetos que indicam a distinção de classe social, no mundo dos vivos. As vestimentas dos mortos acompanham essa distinção a vestimenta utilizada pelo defunto indica, também, possíveis valores morais e religiosos da pessoa.

A cor da indumentária do morto começou a ser interpretada, como condição de sorte ou azar no além. Assim, o preto ou o branco passaram a ser os mais utilizados, sendo o vermelho também utilizado, mas não com tanta frequência. A presença de sapatos e meias indicava a preocupação dos vivos, para com a caminhada que estava reservada ao morto no além. Entre os pomeranos, Rölke (1996, p.80) destaca:

O defunto é vestido com uma mortalha branca de gola franzida. As mangas amarradas com fitas lilás. Por vezes usa-se também roupas de passeio e sapatos. Moças solteiras são vestidas com roupas de casamento, recebem véu, grinalda de murta e buquê de flores.

Inicia-se, a partir do século XI a moral religiosa centrada nas idéias de pecado, penitência e salvação e esses elementos vão impactar no ritual de morte (SCHIMITT, 1998)¹²⁵. Nas comunidades pomeranas, é comum serem enterrados, junto com o morto, hinários, bíblias e objetos pessoais do falecido¹²⁶. Rölke (1996, p.80) descreve com maiores detalhes:

¹²⁵ “A banalização dos relatos de aparições dos mortos não é um fenômeno isolado. Ela responde a uma estratégia de conjunto, cujo objetivo é criar um modo de vida cristão de familiaridade edificante com a morte e os mortos [...], pela maior ritualização dos funerais, pela valorização do espaço do cemitério como espaço sagrado, no centro da comunidade dos vivos”. (SCHIMITT, 1998, p. 157)

¹²⁶ TEICHMANN (1996, p. 123) também relata essa situação: “É comum depositar objetos pessoais junto ao falecido, tais como hinários e bíblias. Isto era mais comum em tempos passados e, por isso, praticamente não resta nenhum material como bíblias e hinários trazidos da Alemanha.”

Quando morrem crianças, são lhes colocados brinquedos no caixão, para conseguirem sossego na eternidade. Pescadores recebem redes para passarem seu tempo na eternidade. No momento de se colocar as redes no caixão, é lembrado que só se pode abrir uma malha por ano, para que dure toda a eternidade. [...] A quase todos os mortos se dá a sua bíblia e o seu hinário para a sepultura. O hinário por vezes é colocado entre as mãos, para que no juízo final, o falecido logo possa cantar louvores a Deus. Mas também objetos de uso diário são colocados no caixão: a caixinha de rapé, navalha, pente, escova, sabão, toalha, e outros. Quando se tratava de pessoas ruins e perversas, elas eram calçadas com botas untadas com óleo de bacalhau e mandava-se pão e aguardente, para que não sofressem tanto os horrores do inferno.

Como a maioria das crenças¹²⁷ sobre a morte dos povos do medievo estava baseada na idéias de fantasmas¹²⁸, a igreja se apropriou dessas representações e as explorou, no sentido de que eles poderiam aparecer, caso os ritos funerais e a vida pregressa não fossem plenamente cumpridos, em especial a parte que tratava das doações em nome do defunto. Essa apropriação transformava o ritual em algo sagrado e moralizado, pois a possibilidade de retorno do morto, na condição de fantasma, passou a servir como ordenamento moral, que obrigava a vida em linha reta e lembrava a todos que, se não cumprissem as regras, poderiam ficar vagando por aí. Rölke (1996:51) destaca que: “[...] a *idéia wende*, de que a doença vem através de espíritos maus, é cristianizada, passando o diabo a ser o causador, através das muitas maneiras em que é capaz de se apresentar.”

As pesquisas de Schimitt (1998) apontam para a idéia do sagrado como algo expandido entre templo e cemitério. No caso das comunidades cristãs, essas criaram seus próprios espaços de memória dos mortos. O cemitério atendia aos membros da comunidade. A estrutura do espaço do cemitério segue a mesma idéia da Idade Média, descrita por Schimitt (1998), onde ao centro estava a Igreja (O

¹²⁷ “A postura pagã, fortemente enraizada na psicologia coletiva, aceitava a existência de um tempo cíclico, daquilo que se chamou de “mito do eterno retorno”. Ou seja, as primeiras sociedades só registravam o tempo biologicamente, sem transformá-lo em História, portanto sem consciência de sua irreversibilidade. Isso porque, para elas, viver no real era viver segundo modelos extra-humanos, arquetípicos. Assim, tanto o tempo sagrado (dos rituais) quanto o profano (do cotidiano) só existiam por reproduzir atos ocorridos na origem dos tempos. Daí a importância da festa de Ano Novo, que era uma retomada do tempo no seu começo, isto é, uma repetição da cosmologia, com ritos de expulsão de demônios e de doenças.” (FRANCO JÚNIOR, 2001, p. 17).

¹²⁸ “Poderes demoníacos aqui se confundem com aparições de entes queridos, pois os wendes acreditavam que os mortos tinham a capacidade de voltar, por vezes, para o reino dos vivos.” (RÖLKE, 1996, p. 58) “É crença pomerana, que o reino da morte é capaz de interferir e se manifestar na natureza e na vida dos homens.” (RÖLKE, 1996, p. 58)

templo) e, disposto ao redor dela, separado por um pequeno muro ou cercado, o cemitério. O cemitério era um lugar intermediário, entre a aldeia e o templo. A constituição desse cenário ocorreu em todo o mundo cristão, não somente entre evangélicos.

O ritual do sepultamento e do velório oferece interessantes situações de análise. Teichmann (1996), ao falar sobre sepultamento, esclarece o processo ritualístico nas comunidades livres:

O Sepultamento

Como o pastor, também os parentes mais chegados lançavam terra três vezes sobre o caixão. Em muitos lugares, isso ainda é costume. E, depois do encerramento da cerimônia, fica-se em torno da sepultura, até esta ser completamente fechada pelos coveiros. Acreditava-se que o lado para o qual a pá cravada sobre a sepultura se inclinasse, nesta direção morreria a próxima pessoa.

No material encontrado com o Pastor Willi Fenske, há descrição do processo de alocação no templo e fora dele. Em seu material manuscrito, na página 14, Enterro para uso geral, após a oração coletiva do Pai-Nosso, está descrito, a lápis, o ritual que o pastor deve realizar:

(chegar perto do caixão e dizer o seguinte:) Vamos, pois, em paz e acompanhemos ao derradeiro repouso o corpo do/da nosso(a) irmão(ã) falecido(a). (levantar a mão sobre o morto e dizer o seguinte:) O senhor guardará a tua alma. O senhor guardará a tua saída e a tua entrada, desde agora e para sempre. Paz esteja contigo. (cantar um hino e depois pedir aos enlutados e Comunidade se despedirem do falecido.) Peço a família enlutada se despedir agora do(a) nosso(a) irmão(ã) falecido(a). (Quando todos se despediram o caixão será levado para o cemitério. Canta-se então o hino: Vou Partir.)

Como nas comunidades livres, normalmente o cemitério fica próximo da igreja, praticamente no mesmo pátio, somente com um muro ou cerca, dividindo os espaços, o cortejo até o cemitério não é longo.

Nos Cadernos de Alocução Fúnebre encontrados, tanto o Pastor Protzem¹²⁹ quanto Wili Fenske têm descritos os ritos¹³⁰. Wili Fenske, em seu caderno de Alocuções Fúnebres, descreve o ritual no cemitério: “*II. No cemitério*”, deixando claro tratar-se de um novo momento ritualístico. Propõe uma alocução consoladora, falando da vida, da morte e da ressurreição, concluindo com as seguintes palavras: “*Quem crê em Mim, viverá, ainda que morra. Amém.*” Descrevendo logo abaixo, a lápis, a seguinte passagem: *(Aqui podem ser lidos os dados de vida da pessoa falecida.) Podem baixar o caixão. Visto que Deus, o Onipotente, foi servido em Sua providência, chamar para si nosso(a) irmão(ã) falecido(a), entregamos seu corpo à terra: (colocar três mãos de terra na sepultura e dizer:*

Terra à terra, (botar terra)

Cinza às cinzas (botar terra)

E pó ao pó. (botar terra).

¹²⁹ Nos documentos de Protzem, encontramos pequenos bilhetes juntos às alocuções fúnebres, que descreviam a biografia da pessoa de uma pessoa falecida em 02 de junho de 1983 e sepultada em 03 de junho de 1983: “Personalias:O querido Irmão em Cristo é a alma do sempre lembrado esposo, pai, avô e bisavô, sogro, irmão e cunhado. Ele foi nascido aos dias do mês de ... do ano de 19... como filho legítimo do casal e No dia de 19... ele foi incorporado no rebanho de Cristo pelo Santo Batismo, quando recebeu os nomes acima mencionados. Mais tarde freqüentou a aula primária daquela localidade; e ao alcançar os seus 14 anos de idade foi instruído na doutrina cristã, e em de.... 19 foi confirmado na igreja de pelo P.quando tomou parte da 1ª. Comunhão Sagrada./ Em ... de.... de 19... ele contraiu o santo matrimônio cristão e veio a casar-se com a Sra. filha legítima do casal e..... Este feliz matrimônio foi abençoado por Deus comfilhos sendo....homens e....mulheres. após o casamento fixaram residência em de onde mais tarde em 19.... se mudaram para cá – Herval – Toda a sua vida que consistia principalmente da agricultura, era coroada de trabalho, sucesso, alegria e, às vezes de tribulação, porque nós todos sabemos que a vida do homem do campo não é sempre coroada de rosas. Há mais ou menoso falecido irmão foi acometido por uma doença muito grave - e, apoiada ainda pela sua elevada idade foi-se esgotando e, apesar de todos os tratamentos médicos e dos cuidados carinhosos de seus filhos Waldemar e família, que não pouparam esforços, para a conservação da saúde e reconvalescência do amado, ele veio à falecer ontem às ...hrs da manhã, por conseqüência de, deixando profundamente abalados: esposa....., seus ... filhos,irmãos, ... irmãs,genros, ...noras, ... netos e ... bisnetos, cunhado e cunhadas e um grande círculo... Já lhe antecederam na morte: seus pais e sogros, ... filhos, ...genros, ...noras, ... irmãos,...irmãs, ... cunhados,...cunhadas, ... netos, ...bisnetos. Ação de graças , dia 10 de julho às 9:30 horas.

¹³⁰ Em outro caderno encontramos em uma folha avulsa, à lápis, uma “Alocução da Vida”, onde está escrito: “O corpo que acabamos de entregar ao seio da terra em 15-9-1969. Ao onipotente Deus aprouzou em sua eterna providência chamar a alma deste nosso irmão [...] para suas habitações celestes. Este irmão nasceu aos 24 dias do mês de Março do ano de 1907, como filho legítimo do casal [...] e esposa [...], no dia 15 de julho de 1907 foi consagrada na comunhão do rebanho de Cristo pelo santo batismo. Confirmado no dia 16 de Julho de 1922 pelo rev. Sr. Germano Carlos Fielder, mais tarde casou-se com a [...], qual viveram feliz durante 41 anos; Felicidade da família 10 filhos, 5 filhos e 5 filhas. Assim ele faleceu no 14 de setembro às 2 horas da manhã por conseqüência de Ataque... atingindo ele uma idade de 62 anos, 5 meses e 22 dias. Estão profundamente abalados a esposa, 10 filhos e 3 irmãos e 2 irmãs, 25 netos, 4 genros e 2 noras e demais parentes. Ações de graças realizar-se-á no dia 28 de setembro às 8 e meia da manhã.” A importância desta nota se dá não tanto pela descrição do ritual, pois essa segue a nota anterior, mas pela presença do nome do pastor em 1922, Germano Carlos Fielder.

Após isso faz uma pequena reza sobre a vitória da vida sobre a morte, pela interseção de Jesus Cristo (1. Coríntios 15,53) e novamente, a lápis, descreve o processo: “(Os que querem dar 3 mãos de terra poderão o fazer agora.) Quando botaram a terra o pastor faz a oração seguinte.)

Após essa oração: “(cantar o hino: Onde acha minha alma morada da paz. Enquanto se canta, a sepultura será fechada)”. Conclui as orações com um Pai-nosso, dá a benção final e deve lembrar de comunicar o culto de agradecimento pelo falecido: “Comunicar que o culto de agradecimento pelo falecido(a) irmão(a) será no dia... às... horas da manhã. Fim.” Todo esse rito está descrito da página 14 até a 21¹³¹.

Há situações de alocações especiais, para crianças, que são encontrados nos cadernos de Wili Fenske e de Protzem. Transcrevo parte da locução Fúnebre Número 1 (criança), do processo que ocorre dentro da igreja. Esses elementos provêm, provavelmente, do Livro da Liturgia Luterana¹³², e que foi copilado pelos pastores e adaptado às circunstâncias locais¹³³.

O Sr da vida e da morte chamou para si, no dia 18 de setembro, às 9:30 horas da manhã o filhinho do casal [...] e sua esposa [...], que foi entregue ao seio da terra pelo sepulcro, que tem lugar nesse mesmo dia, no cemitério desta congregação.

[...]

Esta criancinha nasceu em 29 de agosto de 1940, recebeu no Santo Batismo o nome de [...], e foi aceito como herdeiro da justiça eterna, na aliança do nosso Sr., e como membro da igreja de Cristo.

Numa robustez da vida, sem qualquer enfermidade antecedida, ele veio a morrer no dia 18 de agosto (por consequência de mordedura de uma cobra) atingindo a idade de apenas 4 anos e 2 dias.

Apesar de terem os pais se sacrificado em amor e não poupado a procurar recursos com o médico da zona, todos os esforços para a conservação desta pequena alma foram debaldados.

¹³¹ Wili Fenske, em seu caderno de alocações fúnebres, na última página, apresenta um índice: 1) Enterro; 2) Enterro; 3) Enterro – para uso geral; 4) Enterro de uma criança; 5) Enterro de esposa e pai.

¹³² (LITURGIA LUTERANA, 1971, p 236-237). Obs: no caso do Pastor Protzem possivelmente foi consultado uma obra anterior a essa.

¹³³ Freitas (2006, p. 77) também apresenta essa idéia: “A cerimônia de sepultamento descrita anteriormente continua a mesma nos dias atuais. No livro de Liturgia Luterana encontram-se também algumas adaptações: para a morte de uma criança; morte de um jovem; morte de uma pessoa idosa; morte de um adulto; morte de esposo e pai; morte de esposa e mãe; morte repentina de um cristão.”

Esses ritos descritos permanecem vivos nas práticas das igrejas locais, em especial das comunidades livres. O ritual que envolve a morte é cercado por práticas de apoio comunitário e de cooperação para o ritual, tanto no processo de cavar a terra e construir o túmulo, quanto na organização da casa, no acolhimento dos parentes de longe¹³⁴. Algumas alterações já estão postas devido às mudanças na vida cotidiana. Na atualidade, dificilmente acontece um velório na casa do morto. Por indicação sanitária¹³⁵ há proibições nesse sentido, vela-se na sede da comunidade, na igreja. A alimentação aos que acompanham o velório fica prejudicada, pois, muitas vezes, não há estrutura para isso e, em muitos casos, as pessoas, por possuírem carros, deslocam-se com mais facilidade para suas casas, dispensando esse processo de alimentar-se durante o velório. Isso acontecia, justamente, por causa das distâncias a serem percorridas. Após o enterro, contudo, muitas pessoas próximas da família costumam permanecer por mais um tempo, junto dos seus. Igualmente durante um certo período, visitam-se com mais frequência aos domingos.

Esses modos de organizar o processo da vida e da morte se extinguem, pouco a pouco, pois novas maneiras de interpretar a morte se fazem presentes. O silenciamento ocorre, justamente, na negação da perspectiva natural da morte e na representação do mundo da natureza, com seus espíritos e os atos necessários, para que os mesmos estejam em equilíbrio com o morto e sua família. Elementos não aceitos pelos pastores formados que, ao atuarem com comunidades pomeranas, institucionalmente, não concordavam com a realização desses atos. Mesmo assim, a crença permanece viva e, longe dos olhos do pastor, os rituais são realizados, mantendo assim a paz e o equilíbrio das forças dos vivos e dos mortos.

A negação do velório nas casas, partindo de uma medida higienista, interfere nas formas de vida comunal. Obriga a reinvenção dos ritos, das formas de cuidados com o morto e a família do morto. Trata-se de uma interferência do mundo urbano e

¹³⁴ “[...] o espetáculo fúnebre realmente distraía o participante da dor, ao mesmo tempo que chamava o espectador a participar da dor. Reunidos solidários para despachar o morto, os vivos, afirmando a continuidade da vida” (REIS, 1991, p. 138 apud RIBEIRO, 1993, p. 172)

¹³⁵ “Ao conceber as produções fúnebres como produções lúdicas, as irmandades atraíram para si, as críticas do “discurso médico”, que buscava redefinir não só o espaço da religião na vida dos habitantes da cidade. Como também, fundamentados na higienização, alterar as relações no cotidiano dos “vivos” e dos “mortos”. [...] “O “saber médico” preocupado com uma sociedade asséptica, através de normas-termos-práticas, buscava ingerir-se no mundo dos vivos e dos mortos.” (RIBEIRO, 1993, p. 172)

da perspectiva médica sobre a cultura comunitária rural. Novos arranjos, nesse ritual, estão em construção.

4.4.8 Roda de Diálogo com professores da Escola Martinho Lutero, Santa Augusta, São Lourenço do Sul.



Figura 54: Imagens da I Roda de Diálogo e da II Roda de Diálogo

O processo da Roda de Diálogo, com os professores da Escola Martinho Lutero, da localidade Santa Augusta, município de São Lourenço do Sul, deu-se em dois momentos: o primeiro, em 26 de maio de 2008; e segundo, em 20 de outubro de 2008. O primeiro deles foi organizado como uma reunião geral, com todos os professores da escola pólo. Escola pólo ou nucleada é a denominação dada pela Secretaria, ao processo de nucleação do ensino, em estabelecimentos que acolham todo o Ensino Fundamental de uma certa região. Essa escola tinha sido inaugurada há menos de um mês e os professores encontravam-se, ainda, em fase de adaptação ao novo mundo escolar. O conjunto dos professores era formado por dois grupos distintos: um grupo era oriundo das escolas multisseriadas, que foram nucleadas, e esses professores, na sua maioria, eram residentes próximos de suas escolas e atendiam aos Anos Iniciais; Um outro grupo de professores que tinham sido recentemente nomeados e ou transferidos para esse novo espaço. Eles residiam, na sua maioria, na cidade de São Lourenço do Sul, vindo para a escola em dias determinados quando atendiam às áreas de conhecimento, nos Anos Finais.

Antes de iniciar a Roda de Diálogo, fui até a residência de uma das professoras, onde almoçamos. Após isso, visitei sua antiga escola, denominada Escola Marcílio Dias, localizada em Campos Quevedos. A visita a essa escola

permitiu-me perceber o momento de transição psicológico e estrutural pelo qual passavam as professoras advindas da realidade das escolas multisseriadas. Por várias vezes, um discurso saudosista caracterizava a fala, denominando como “minha escola”, o espaço da escola multisseriada, e de a “nova escola”, o da escola nucleada. Isso evidenciava uma ansiedade para com a nova condição.

As diferenças ocorriam tanto no campo das relações com as famílias, quanto na estrutura escolar, na forma de gestão, no número de alunos e de professores envolvidos, conforme declara a professora, quando da visita a seu antigo espaço de ensino:

Eu só espero não sentir muitas saudades. Porque aqui assim, tu fazia, acontecia, mas era aquilo que tu planejava junto com os alunos ou com os pais e era o teu canto. Agora, antes de fazer alguma coisa, tens que consultar. Gente, vocês estão de acordo, e parece que aqui a coisa anda. A gente tinha cinco adiantamentos, primeiro, segunda, terceiro, quarto e quinto ano e dava conta tranqüilo. E agora tem um adiantamento, uma turma. E tu quer passar uma folha tu tem que ir lá, mas aqui a gente faz tudo aqui. Vai conversando, vai trabalhando, vai vivenciado e o quinto ano já ouve, o quarto ano já ouve o que o quinto ano está fazendo, no ano que vem “ah, isso eles já fizeram” então é diferente, isso que é uma semana e pouco recém. (Profa. Hildegard)

As memórias das vivências, nesses espaços, ocuparam boa parte de nossos diálogos, enquanto estávamos a caminho da escola e durante a visita. Essa postura também ocorreu quando do encontro com as demais professoras das diferentes escolas fechadas¹³⁶:

[...] porque nós assim, nós nos encontrávamos, nós fazíamos o nosso planejamento, desde a faculdade. A gente juntava as sete escolinhas e nós debatíamos o que está acontecendo, que dificuldade estamos tendo. (Profa. Hildegard)

¹³⁶ Foram fechadas e nucleadas as escolas: Escola Municipal de Educação Fundamental Marcílio Dias, de Campos Quevedos; Escola Municipal de Educação Fundamental Santo Antônio, Santo Antônio; Escola Municipal de Educação Fundamental Guilherme Krüger, Bom Jesus II; Escola Municipal de Educação Fundamental Dr. Gustavo Barroso, Campos Quevedos; Escola Municipal de Educação Fundamental Osvaldo Cruz, Taquaral; Escola Municipal de Educação Fundamental Oscar Westendorf.

Retornei à escola nucleada e me encontrei com o Professor Fernando Kieling, da UFPel, que desenvolve, com os professores da rede municipal de SLS, um projeto sobre educação no campo. A coordenação da escola compreendia que esse trabalho poderia ser desenvolvido conjuntamente com o apresentado nesta tese.

O local onde a reunião aconteceu foi preparado de véspera e estava repleto de objetos coletados pelas professoras das escolas multisseriadas. Nesse ambiente, iniciou-se um debate sobre as necessidades que a escola tinha, em relação aquele material e a potencialidade que as universidades poderiam aportar. Era intuito da escola que fosse desenvolvido somente um projeto e esse era o momento da explicitação dos objetivos de ambos. Minha relação com o Professor Fernando Kieling é de longa data (1995) e acreditava ser possível uma ação conjunta; contudo, após analisarmos as demandas e os objetivos de ambos percebemos tratarem-se de temas complementares mas não possíveis de serem articulados conjuntamente. Isso foi verificado, em especial, nesse momento da ação, pois a tarefa de coletar e interpretar carecia estar pronta para que se estabelecesse um diálogo mais profundo com as perspectivas da educação no campo. Acertamos que esse diálogo aconteceria após a interpretação.

Como essas situações geram melindres, apesar de serem francamente abordadas, a escola e eu entendemos, por bem, aguardar alguns meses para retomar a Roda de Diálogo, segundo as técnicas iniciais. Isso alterou prazos e causou atropelos de última hora, pois a segunda Roda de Diálogo só foi possível acontecer no mês de outubro.

A questão metodológica desse processo necessitou ser alterada, pois a coleta já estava realizada. Após análise do material coletado, defini, então, algumas temáticas para serem abordadas na segunda Roda de Diálogo: memórias das práticas educativas relativas às questões que envolviam a Cultura Local; razões que as levaram coletar os materiais apresentados.

O material coletado foi disponibilizado ao pesquisador, para que fosse possível a digitalização do mesmo e uma análise mais aprofundada. Então, houve o retorno ao processo metodológico da Roda de Diálogo, que acontece sempre após a catalogação dos materiais, resgatando-se assim, o caminho metodológico estruturado nas e com as outras escolas.

No material disponibilizado, visualizei um trabalho de vários anos, sendo datados os processos desde 2004. Naquele momento, as professoras dessas

escolas estavam em processo de formação continuada, no Curso de Pedagogia pela UFPel¹³⁷. A partir de então, mobilizadas pela solicitação do curso bem como pela eminente mudança estrutural que iriam passar, percebi que organizaram uma ação de memória sobre seus processos e a histórias das escolas. Esse processo não está completo e há, nele, muitas lacunas; contudo, está coletado. A ação das professoras potencializou a construção, visava à construção de um novo processo pedagógico, alicerçado na história do passado. A escola nova era produto de uma ação desejada e carregaria, com ela, as diferentes histórias que a fundaram. Esse movimento das professoras buscava dar corporeidade comunitária a essa nova escola, que, nucleada, tende a perder vínculos comunitários, pois afasta os profissionais da vida comunitária, provoca grandes deslocamentos dos alunos, enfim, altera o contexto, pois sem a escola, nas comunidades, ficam restritas as ações coletivas. De um modo geral, permanece somente a ação religiosa, como elo comunitário, e algumas ações de disputa esportiva. Pelo seu caráter competitivo, no entanto, essas pouco colaboram para a criação de vínculos comunitários.

Entre as ações desenvolvidas, estão os projetos:



Figura 55: cartaz retratando as ações realizadas entre 2005 à 2008.

¹³⁷ Atuei como professor das mesmas e do curso, na disciplina “Avaliação e Planejamento”, onde conheci as professoras dessas escolas. Sobre esse processo, produzi um artigo denominado “O ensino pela pesquisa: problematizando uma experiência no PEFPS”.

a) Projeto Minha Escola, Meu Orgulho, elaborado a partir de uma ação da Secretaria Municipal, denominada “Conhecer – - Memória”, 2005- 2006.

Esse projeto teve como objetivo o de “resgatar a memória da escola: onde começou, quem foram os professores, partindo da reconstrução da história da família, comunidade e município, valorizando nossa cultura pomerano-germânica, nossa raça, etnia, com seus usos e costumes”. Nesse projeto, realizaram várias ações de coleta, de palestras, de produção de mapas, oficinas culturais. O ponto culminante do mesmo deu-se com a realização de uma festa comunitária, na Escola Marechal Hermes, na Localidade de Santa Augusta, onde foram homenageados ex-professores, ex-alunos e membros das comunidades. Contou ainda com atividades diversificadas, como: exposição de trabalhos, fotos e apresentações artísticas, integrando todos os participantes do projeto.

b) Exposição na Casa de Cultura, em fevereiro/2006, e Exposição na Coxilha do Barão, janeiro de 2007.

Com o material coletado, surgiram convites para participar exposições em âmbito local e regional.

O ano de 2008 demarca o Sesquicentenário da Colonização Alemã-Pomerana e a escola foi convidada a participar do desfile.

c) Vivendo o presente, resgatando o passado, projetando o futuro - 2007/2008 em parceria com o Prof. Carmo Thum/FURG.

Essa exposição foi realizada a partir das interações que tive com o grupo, no ano de 2007, quando estabelecemos alguns diálogos preliminares e, por telefone, acertamos a ação de exposição do material da escola e do Ceppad, na festa do Sesquicentenário da Imigração Alemã-Pomerana, em São Lourenço do Sul.

4.4.9 O início de uma desacomodação

Mobilizados pelas propostas temáticas da Secretaria de Educação e da Cultura, os professores envolveram-se em processos de formação continuada, sobre a temática da cultura local, com ênfase no entorno da escola. Muito embora a formação não adentrasse no processo metodológico, por iniciativa própria, o grupo de professores, desacomodado com a eminente mudança na estrutura de

atendimento – deixariam de ser escolas multisseriadas e isoladas para serem escola pólo de Ensino Fundamental completo – produziu ações espontâneas de coleta da memória, com base em um roteiro pré-definido, que envolvia a história de algumas famílias e da escola:

“A minha escola é meu orgulho”. A gente procurou conhecer cada um, trabalhou na sua escola, conhecer um pouco da sua escola a história, mas, porém, claro ali se entrou à cultura pomerana que agente acabou anexando, aquilo só veio enriquecer, mas começou assim agente pesquisando um tanto da escola a origem da escola. (Prof^a. Roseli)

Esse movimento de buscar o entorno da escola proporcionou uma ação coletiva de cinco escolas isoladas, que, num primeiro momento, realizavam uma ação de coleta para um segundo momento em que a ação de coleta, a partilha e os desejos próximos se transformaram em um movimento político de reivindicação de melhorias no atendimento e na garantia da reinvenção político-pedagógica, por parte dos membros das comunidades envolvidas.

Nessas buscas, encontraram atas de início da comunidade, de 1907, fotografias de escola, de 1909, funcionando junto com a igreja da comunidade, livros, objetos pessoais, brinquedos, roupas e reencontraram alguns ex-professores. Foi, então, um movimento de desacomodação, que encontrou um limite metodológico: o que fazer com tudo isso? Como interpretar esses documentos. A formação das professoras era na área pedagógica e seus conhecimentos gerais não permitiam aprofundamentos.

Buscar um novo caminho, organizar processos de partilha de conhecimento com pesquisadores da universidade foi a estratégia articulada, pois, embora a presença de ações de formação continuada de temas culturais colaborasse, não dava conta das especificidades. Havia falta de suporte histórico-antropológico. Esse pesquisadores contudo, tateavam na escuridão quanto ao conhecimento da cultura local:

Nós estávamos meio assim... Tiro no escuro. Sem suporte. É! 'Tem alguma coisa de Pomerano é bom para nós, vamos pegar'. (Prof^a. Irmi).

Era para expor na casa da cultura, vamos nós. (Prof. Hildegard). Vamos nós. E para que mesmo, sem questionar o que quero, onde eu quero chegar a gente nunca se questionou. Não sei se a gente gostava de trabalho, se nós queríamos aparecer, o se queríamos alguma coisa diferente. A gente catou tudo. (Prof^a. Irmi)

Nesse movimento buscaram o efetivo envolvimento com as universidades, pois, ao mesmo tempo em que realizavam esses projetos, participavam de curso de Graduação em Pedagogia para Professores em Serviço, promovido pela UFPel.

4.4.10 As coletas e os achados

Nos achados, algumas raridades foram sendo desveladas: o encontro do mapa original da Colônia de São Lourenço, que estava na casa de um dos moradores, em estado precário. O morador estava com o mapa pelo fato de que, seus antepassados a última família a comprar lotes da região de Santo Antônio.

As fotografias encontradas foram tematizadas em cartazes, em algumas foi possível realizar uma identificação mais precisa; contudo, de um modo geral, o que mais importava à escola era a guarda das imagens contidas nesses suportes. Da mesma maneira, as obras impressas, as roupas, os brinquedos.

Como ações decorrentes desses processos, foram surgindo, iniciativas nas comunidades. Uma delas, em especial, a comunidade Bom Jesus¹³⁸ – sede do



Figura 56: pastores Missuirianos. A. Vogel, H. Stiemke e J. Hartmeister, em viagem ao Brasil, em 1901.

¹³⁸ “Bom Jesus II ou *Alte pommerstrasse* (Velha Estrada Pomerana), foi uma das primeiras picadas abertas da Colônia São Lourenço (1863-1868). Como indica o nome, a picada foi colonizada por imigrantes pomeranos. Os colonos receberam por parte do Sr. Rheingantz também meia colônia de terra para a construção de uma igreja (capela), escola e casa pastoral. No 1º dia de agosto de 1868, fundou-se a primeira comunidade evangélica, com 38 famílias (ML, abril 1959, p. 41). Serviram à

primeiro seminário de formação da IELB - organizou um espaço de memória, que foi inaugurado no dia 02 de Novembro de 2008, o memorial do seminário no museu da imigração pomerana.

4.4.11 As diferenças lingüísticas e a relação de poder presente nas práticas cotidianas

No encontro com a cultura, perceber as diferenças lingüísticas foi uma conseqüência. Compreender as relações que envolvem o direito de uma forma de expressão sobre a outra foi uma tarefa de reflexão potencializada na II Roda de Diálogo. No espaço pesquisado, embora se encontrem famílias que ainda falam o Alemão renano, as relações lingüísticas têm base na Língua Pomerana.

No processo cotidiano do uso da língua, o Pomerano é presente em todas as situações sociais, sendo falado, conjuntamente, com o Português. Essa situação demarca uma condição de pomeraneidade, no uso da linguagem, do qual todos participam. É usada com maior freqüência pelos mais velhos, com menor freqüência pelos mais novos, compreendidos por todos.

Percebendo que há diferenças, no modo de falar, no modo de educar e conduzir a vida, as professoras compreendiam que muitas relações de poder davam-se baseadas justamente na questão da diferenciação cultural. Um dos fatos concretos dessas percepções está na análise de que algumas festas são freqüentadas pelo grupo de moradores locais e outras não:

Na verdade eu nem sabia que eu era pomerana. “Eu acho que somos alemães”, então aquela coisa. Mas como tinha a Züdo, mas como pode Züdoktoberfest ser uma festa alemã e as nossas famílias não participar, não gostar não se envolver, se era nossa origem? Não era pomerana! (Prof^a. Cátia)

escola os seguintes professores leigos: Loeschner, F.W. Merseburger (que também realizou o primeiro culto), F. Mueller (este com certa formação pedagógica). O primeiro pastor foi o leigo H. Schimidt, que também inaugurou a primeira capela no dia 6 de setembro de 1868. A comunidade foi atendida por “pseudopastores” até 1901, quando August Knabach foi destituído do cargo por motivo de embriaguez (ML, abril 1959, p.41). A partir de então, a comunidade passou a ser servida por pastores do Sínodo de Missouri. (STEYER, 1999, p. 78-79)

Nessa festa, realizada na zona urbana do município, a frequência de pomeranos é muito pequena. E a professora perguntava-se por que. Analisando a situação de diferenciação cultural, compreendeu a diferença e a causa da não participação dos pomeranos na referida festa. Essa reflexão permitiu, aos professores presentes na II Roda de Diálogo, questionarem a realidade vivida nos cotidianos domésticos de suas famílias:

Tinha uma hierarquia entre os alemães e os pomeranos. Isso eu vejo, minha mãe é de origem alemã (com ela), as coisas são mais radicais, mais sisudas, mais refinadas. Então, o pomerano é mais despojado. (Prof^a. Cátia)

As marcas de diferenciação se evidenciavam nos modos das condutas individuais e nas relações familiares:

Os costumes pomeranos. Então, minha mãe pomerana, meu pai alemão. Então, vamos dizer assim, se minha mãe fazia uma comida tipicamente pomerana, meu pai não..., podia até gostar... mas não admitia. Não! Ele dizia assim: "Ah, essas comidas pomeranas. Isso é comida que tua mãe fez hoje. Essa comida pomerana que ela gosta!", em alemão isso. Os costumes mesmo, que tinham as gurias, assim com 14, 15 anos, que se reuniam, que iam na..., passear na estrada, que iam na Venda, que se juntavam com jovens. Eu e minha irmã não participávamos porque a gente não era pomerana. Capaz que nós iríamos nos submeter! "Uma pouca vergonha dessa". Vários costumes que tinham os pomeranos, meu pai criticou muito. Claro foi criado, meu vô era assim, minha vó era assim. Começava pelo jeito de se vestir e de se comportar na festa, a maneira de... Quer dizer, que a gente tinha que ser diferente. Lembro que a gente nem falava e, se minha mãe falava pomerano, meu pai não respondia. (Prof^a. Irmí)

Os casos de supremacia ideológica do mundo germânico se sucedem a cada relato reflexivo:

E minha mãe, de tão submissa, aprendeu o Alemão e, por incrível que pareça, ela se achava, até hoje... Tu vê, ela sabe falar pomerano, mas ela só fala com a mãe dela. Ela só fala com a nossa parentada toda. Se ela tem que falar com alguém, ela fala em alemão, porque ela acha assim que, no fundo, que realmente isso tudo era verdade que pomerano não tinha valor para o alemão, não tinha mais valor. Aí ela aprendeu, fala fluentemente o alemão. Inclusive, até lia um pouco e escrevia um pouco em alemão. Para ela, era um máximo. (Prof^a. Roseli)

No processo da relação de gênero das sociedades patriarcais, o mundo feminino vive sob o jugo do poder masculino. No caso em questão, o conflito cultural espelha essa relação, acrescida dos elementos da ideologia germânica.

Como a Roda, é um momento de reflexão em profundidade, ela permite que os presentes produzam compreensão sobre os casos em debate, expressadas em frases exclamativas: “Tu vê só, isso é considerado uma cultura superior!” (Prof. Irmí). Outra compreensão possibilitada pela reflexão é a de que o processo de festejo, em que estão envolvidos os imigrantes, no momento dos 150 anos do início da chegada, envolve a comunidade. Mesmo sem um debate aprofundado, mas tentando mostrar a riqueza cultural, ela vai buscar, no exótico da cultura, as formas de vida pomerana, para serem visualizadas pelos espectadores: o casamento; a noiva de preto, a sopa de ganso, o peito de ganso defumado. Essa situação de produção comercial-turística de uma identidade é percebida pelos presentes: “Agora, depois dos 150 anos, depois dessa vinda toda, todo mundo que ser pomerano”. (Prof^a. Hildegard)

4.4.12 Mulheres e comunidade percebendo-se...

O processo de vivência na comunidade passa pela dimensão da religiosidade. Para tal cada comunidade tem determinados procedimentos de acesso e permanência. Um desses ritos está na participação da ceia, onde os participantes passam pelo crivo comunitário, que exige, dos novos membros, a profissão de fé. Em muitos casos, pessoas de outras identificações religiosas sofrem esse crivo publicamente:

Nem me casei na minha, mas, assim, quando a gente casa, a (comunidade) da Renata é diferente faz o culto ecumênico, não precisa fazer profissão de fé. Eu casei, no primeiro culto depois do casamento, meu sogro perguntou se eu podia tomar a santa ceia, o pastor disse “pode”. Só que depois a comunidade se uniu, por fora, por causa disso, e vetaram, proibiram, não podia tomar a santa ceia, antes de fazer a profissão de fé. (Prof^a. Cátia)

Essas formas de identificação comunitária, baseadas em ritos religiosos, estão presentes na atualidade e estruturam as relações entre os membros. Nas relações familiares, a regra é instituída pela idéia religiosa, na forma de rito. No dia da cerimônia de casamento, fica determinado que a mulher deve ser submissa ao marido: “Cristo é a cabeça da igreja, o marido é a cabeça do casamento”. (Prof. Hildegard) O papel de esposa e marido ficam delimitados por essa regra, que produz conseqüências na organização da vida cotidiana, nos papéis sociais que cada um deve cumprir, cabendo à mulher uma postura serviçal, a serviço dos *outrem*, seu trabalho e seu corpo: “Bem submissa, tira leite, faz tudo. O marido bebe nas vendas e a mulher trabalha, trata todos os animais, tira o leite, bota comida na mesa e o homem chega em casa e deu! Ainda é assim”. (Prof^a. Hildegard)

Analisando materiais das instituições religiosas, a partir da documentação encontrada em cadernos de orientação dos passos litúrgicos e rituais desenvolvidos, de prédicas e discursos produzidos sobre diferentes rituais religiosos, é possível afirmar que as regras morais eram firmadas nos rituais de passagem. Através do discurso do pastor, internalizavam-se regras morais, a partir dos pressupostos de seu discurso. A presença desse mesmo pastor, em comunidades próximas à de Santa Augusta, oferece pistas quanto a sua importância local e o reconhecimento, no discurso dos pastores locais atuais, dos mesmos pressupostos, em relação ao papel de esposa e marido.

O modo de vida submisso e a dedicação da vida para os outros são fatores que causam conseqüências, por vezes visíveis, em nível físico e/ou psicológico. Há muitos casos de mulheres em tratamento para “doença dos nervos”. É comum o uso de calmantes: “Não esqueça de um detalhe muito importante: todas tomam fluoxetina”. (Prof^a. Irmí)

Essas situações são percebidas pelo grupo de professoras, como atos de violência contra a mulher: “[...] uma violência silenciosa, violência que corrói a alma, o espírito, os sonhos, porque eu acho que essa é a pior violência. Essas ricas mulheres acabam em fluoxetina.” (Prof^a. Irmí e Prof^a. Hildegard)

A partir destes ordenamentos, a perspectiva de mulher-esposa, submissa, carinhosa e respeitosa aos ditames de seu marido é perspectiva hegemônica nos discursos analisados e nos indica importantes elementos presentes, na forma de ser de muitos espaços comunitários, induzidas pelo pensamento religioso.

4.4.13 O processo de formação e suas conseqüências na compreensão de mundo das professoras

Questionada sobre a importância da formação continuada, a partir do Curso de Graduação que as mesmas participaram, foi possível compreender que houve uma mudança de atitude e de compreensão de mundo, que as potencializou a ações mais profundas com a cultura local e com uma percepção mais apurada, sobre as relações de poder presentes no mundo cotidiano.

O processo de formação permitiu a essas professoras um repensar a prática pedagógica à luz das teorias. Permitiu, também, ressignificar seus papéis, como professoras rurais:

Antes de fazer uma faculdade a gente é uma pessoa e, depois de alguns anos de faculdade, é outra. Eu digo: Graças a Deus que a gente conseguiu assim aproveitar. A cada livro que a gente leu, cada conversa que a gente teve, o quanto a gente conseguiu ver. Acho que a gente estava cega. (Profa. Irmí)

Observou-se, portanto, um tempo de encontro de si mesma, um processo de estranhamento com o familiar, uma tomada de atitude, potencializada pela consciência produzida pela reflexão:

Sim, porque a gente vivia neste mundo que nem como se diz as mulheres nas suas famílias, submissas. Estávamos dentro da nossa comunidade, fazendo o nosso papel, tecnicamente fazendo o nosso papel de professora. Nós, não tínhamos a visão fora. Então, nós não enxergávamos além disso. Tudo era da nossa realidade, a partir da nossa realidade, mas ficava na nossa realidade. (Prof^a. Hildegard)

O impacto do curso de formação continuada foi forte e fundamental, para a concretização dos projetos articulados com a comunidade local e com as Universidades. Aprender a questionar o estabelecido permitiu às professoras darem um passo à frente, na compreensão de mundo e nas ações a serem realizadas, a partir da escola com a comunidade: “A gente nunca questionou essa realidade, o porquê ela era assim, o que podia melhorar, o que pode ser mudado. Era realidade e deu. Estava muito na moda também usar essa palavra”. (Prof^a. Irmí)

A formação continuada, com base em princípios que questionavam a realidade, que permitia a pergunta sobre o contexto, ofereceu, aos participantes, a possibilidade de compreender e intervir sobre a realidade que os envolvia. Assim as professoras compreendiam que a perspectiva crítica do curso foi fundamental para questionar e agir sobre a realidade. Nesse sentido, compreender o papel de professora rural, valorizar suas ações de formação com os alunos e a comunidade, serem reconhecidas como produtoras de conhecimento, pelos colegas que atuam em zona urbana, foram conseqüências desses movimentos formativos:

Isto aqui, quando começou, nós ainda estávamos na faculdade. Então teve, no fim da faculdade, colegas que disseram: eu achei muito bonito, que elas começaram a gostar e a respeitar os professores do interior dos pomeranos, graças a nós, que agente tinha ido lá e mostrado nosso valor. Disseram que existia uma distância muito grande das pessoas da zona rural e da zona urbana. Então, falar alemão ou pomerano tinha certo asco, nojo. Lá vem eles de novo com isso. Quando a gente começou a falar do nosso trabalho, da nossa angústia... E na nossa confraternização, o jantar que a gente teve, foi uma das coisas que colocaram que elas tinham aprendido a gostar e a dar valor [...] (Prof^a. Irmí)

Os processos formativos impactaram o coletivo da turma. Impactaram também individualmente, pois a ação de partilha do conhecimento, a aprendizagem

da dúvida, a percepção de que a verdade histórica, tem pelo menos, duas faces e que a escola trabalha com a história oficial, possibilitou, a cada professora, refletir suas formas de ensino, os conteúdos trabalhados. Elas se tornaram reflexivas, a cada novo conteúdo a ser trabalhado; aprenderam a perguntar as razões de tal conteúdo, a quem esse conteúdo era dirigido e com que intencionalidade. Compreenderam que o mundo rural é fortemente caracterizado como um “não lugar” ou um lugar exótico, padronizado nacionalmente. A História da cultura local não fazia parte da história.

Esse movimento possibilitou perceberem a história que os livros não contam, o conteúdo omitido da história oficial. E ao procurarem sua história, a encontravam justamente nessa omissão:

‘Gente! Eu gostei tanto daquilo, mas tanto de saber. Eu acho que, como eu já li esse livro de São Lourenço, vários outros livros, então vamos dizer que eu já via pelo lado do Jairo Scholl. Eu via, mas aqui acontecia isso’ e eu perguntava: ‘Por que será que fizeram isso?’ ‘O que será que levou eles’. Por que eu sempre conversei com a minha vó, faleceu com 86 anos e ela sempre me contou, assim, muito da vida dela de menina, o que passaram, da família dela, tudo que vieram. Eu poderia escrever a vida dela toda, contava sempre todas essas histórias. Histórias que contavam pra ela, como eles tinham vindo pra cá, os navios. Tudo isso ela contava. Mas isso não se achava nos livros, mas quando esse homem começou a contar essas coisas que aconteceram nas entrelinhas como eu comecei... Gostei da história de São Lourenço, os livros acho que não dizem ... Eu disse aqui para elas: ‘tudo o que eu ensinei de história até hoje, não ensinei. Só ensinei bobagem’. Então, quando a gente vai falar de Revolução Farroupilha, não é mais aquilo quando eu aprendi na escola a idolatrar Garibaldi. Essa pessoa daquela estátua maravilhosa. Que vontade eu tenho de dizer. A gente não pode dizer tudo para os alunos, para não chocar, mas eu vou falar de história, até em [...] (Prof^a. Irmí)

O curso de formação direcionado a professores em serviço, ao questionar a prática pedagógica e o contexto onde a mesma é realizada, permitiu aos professores a produção de um novo olhar para o mundo a sua volta, para registrar seu modo de ser e viver, a partir a consciência de que: “verdade ou não, tem a história contada, a história escrita, a história acontecida”. Perceber o jogo político que envolve a escrita da história foi fundamental, para ressignificar a prática pedagógica.

Experiência diferenciada tiveram duas professoras da escola, que cursaram Graduação em Pedagogia e Especialização, também em São Lourenço, mas esta oferecida pela UCPel. Ao serem questionadas sobre a relação do curso com a realidade local, elas apresentaram, concretamente, o distanciamento do curso para com o mundo rural:

Carmo: Dentro do teu curso de graduação, em relação à questão da cultura local, como foi a tua experiência?

Márcia: Bom, como eu já tinha te falado antes, a gente, acho que... Nunca foi comentado sobre essa cultura pomerana, na minha faculdade. Não! Era assim: os professores chegavam era aquilo ali que a gente quer. Então, tu teria que fazer, mas é aquilo ali que a gente quer então..., e é assim que a gente tem que entregar. Não davam abertura. (Prof^a. Andréia)

O mesmo ocorre outra professora, que fez as matérias pedagógicas do Ensino Médio e Especialização de Supervisão pela mesma instituição:

Não, que enfocasse a realidade não. A gente trabalhou assim direto. A gente até criava alguma coisa também, mas nada voltado para a cultura. Este aspecto acho que não foi trabalhado nada. (Prof^a. Cátia)

Dois cursos, duas perspectivas. Uma perspectiva voltada para a análise da realidade social, e questionadora da realidade. Outra alicerçada num saber conceitual, com postura conteudista e descolada da realidade.

4.4.14 O processo artesanal

Nas coletas realizadas na Comunidade Bom Jesus, surgiram imagens do mundo do trabalho, que registram algumas atividades, já descritas em outras situações da narrativa. O processo da produção artesanal de carroças está registrado na imagem. A postura dos trabalhadores expressa o orgulho da profissão.

No processo de produzir tijolos artesanais, vários relatos indicam que os tijolos eram agrupados em um bloco único, oco por dentro e revestido de barro, para ser queimado. Nessa imagem podemos ter idéia da quantidade de trabalho despendida para essa tarefa.

No processo de construção das casas, construir a estrutura de sustentação do telhado era uma tarefa para poucos. Muitos não possuíam conhecimentos garantidos sobre as medidas e, para solucionar o problema, faziam a estrutura no chão, depois a desmontavam e voltavam a montá-la sobre as paredes.

Nos primórdios do processo de colonização, os colonos pouco conheciam sobre as madeiras aqui existentes. Não havia como serrá-las. Então, quando as usavam, elas eram falquejadas a machado. Na maioria das vezes, usavam a Palmeira (coqueiro) para os telhados, pois eram mais fáceis de serem partidas e, quando cobertas, duravam um tempo razoável.

As casas em estilo enxaimel eram raras por estas bandas. Não havia madeiras apropriadas para este tipo de construção. Em função da proximidade com os povos açorianos, a forma lusa de construção se fazia fortemente presente.

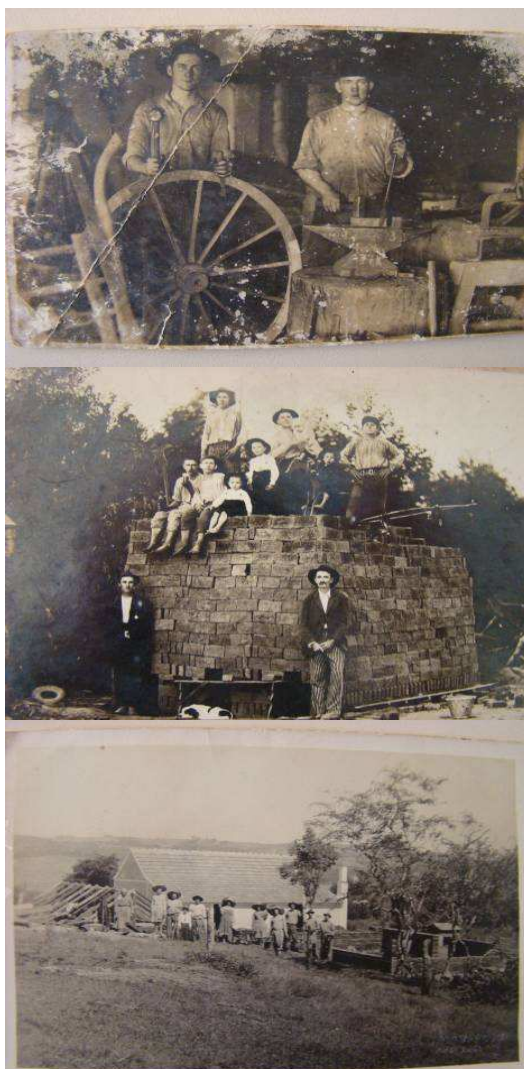


Figura 57: imagens do mundo do trabalho rural e o processo artesanal.

Por algumas vezes, somos levados a ter como referência principal de arquitetura as construções do tipo “enxaimel”; contudo, no que tange aos processos históricos dos pomeranos, não se pode afirmar ser esta uma estrutura própria deste grupo humano. Ela é, sim, presente na cultura germânica e, quando utilizada pelos pomeranos, foi simplificada.

Entre os pomeranos, desenvolveu-se o sistema baixo-saxão. O tipo básico de construções é denominado “*Hallenhaus*”, que é encontrado por toda a planície germânica. Os pomeranos são povos que viveram, até os fins do século XIX, um processo de servidão feudal. O processo de edificação de uma estética arquitetônica própria foi de pouca expressividade:

Nas regiões onde se manteve o primitivo sistema feudal, em que as terras eram de propriedade da nobreza, a cultura dos agricultores teve enormes dificuldades em se desenvolver. Isso aconteceu, basicamente, nas regiões a leste dos rios Elba e Saale, que abrangiam a Prússia, Mecklemburgo, Pomerânia, Silésia e Prússia Oriental, com as três últimas regiões hoje pertencentes à Polônia. (BAUR-HEINHOLT apud WEIMER, 2005, p. 72).

Os pomeranos, ao viverem um processo de miscigenação, devido à interação/ocupação de seus territórios, por diversos povos, acabaram por ter uma estrutura híbrida “entre as renanas e saxãs.” (WEIMER, 2005, p. 88).

A estrutura arquitetônica da casa pomerana partiu da estrutura de casas eslavas, que incorporou as contribuições regionais germânicas: quando próximas do mar Báltico, tinham uma estrutura central mais alta e as funções distribuídas ao seu redor (Gulfhäuser); quando junto às florestas, o “Enxaimel” se fazia presente (Ostelbische Häuser). “Muitas casas mantinham, no topo de seus telhados, duas madeiras cruzadas com esculturas de cabeça de cavalo, pedindo a benção do deus eqüino “Wothan”.” (WEIMER, 2005, p. 80). Há uma diferença básica entre as casas germânicas e a pomeranas. Na estrutura de casa eslava (pomerana), a divisão do espaço unitário foi feita em três partes distintas: residência, cozinha, estábulos; já nas de tradição germânica, “originalmente, não havia separação entre quartos [...]” (WEIMER, 2005, p. 80)

A interpretação feita por Emilio Willems (1946) nos diz que as casas construídas pelos colonos, logo de sua chegada, eram muito próximas às dos ranchos/choupanas/cabanas, produzidas pelos caboclos. A segunda fase se deu quando se construiu uma casa mais ampla; e a terceira fase, quando surgiram as casas de alvenaria e/ou mistas.

Quando o colono substituiu a cabana primitiva pela casa de madeira, aquela é transformada em cozinha. Construída a casa de tijolos, a antiga moradia passa a ser cozinha e a cabana é usada como paiol. (WILHEMS, 1946, p. 233)

Entre os documentos estudados, há sempre a referência de uma “profunda influência lusa” nas construções, encontradas na zona de colonização da Serra dos Tapes. Alguns fatores condicionaram essa situação. Entre eles, podemos destacar: a falta de madeiras apropriadas; a presença de pedreiros de cultura lusa; a fabricação artesanal de tijolos.

A ocorrência de um processo de aculturação arquitetônica foi provocada pelas contingências locais, onde a forma construtiva seguiu os parâmetros lusos (nacionais), com presença de avarandados típicos das casas pomeranas/eslavas. Disso, tem-se que muitas casas, apesar de serem de alvenaria, possuem avarandados com pilares de madeira.

A aceitação da forma açoriana de construção não se deu sem intervenção da cultura pomerana, pois, ao utilizar o padrão açorita, a comunidade acabou por dar-lhe um uso mais condizente. A cozinha só foi incorporada a casa recentemente, quando a evolução técnica trouxe maiores condições de segurança. Isso ocorreu de tal forma que, devido as diversas formas de arranjo, que foram sendo dadas à arquitetura pomerana do Sul do RS, esta se caracteriza, efetivamente, por apresentar uma forma heterogênea.

Quando a mata não continha madeiras apropriadas para a construção – como aconteceu em São Lourenço – apelou para outros meios. Da terra extraiu o barro e transformou-o em tijolos. Queimou ladrilhos com os quais cobriu o chão de terra batida. Da

palmeira extraiu o madeiramento do telhado, que cobriu com telhas de barro. (WEIMER, 2005, p. 377)

Nos levantamentos, encontrei muitas casas construídas por volta dos anos 1950-1970. Naquele período histórico, a dinâmica social permitiu que diversas famílias construíssem casas de alvenaria permanentes, substituindo as casas anteriores. Essas casas apresentam um desenho arquitetônico mais próximo do que podemos chamar de arquitetura pomerana do Sul do RS. Construídas com tijolos artesanais, a cozinha já foi incorporada ao corpo central da casa; na armação do telhado, era preferencialmente utilizada a madeira, uma madeira conhecida como “Ubá”, de fácil manejo, para falquejar, e leve. Além disso, quando em locais secos, conserva-se por muito tempo.

Nos estudos de Bahia (2000, p. 295), a mesma busca em Ariés e Duby (1990, p. 440), referências à idéia de casa camponesa. Esses autores consideram que a casa rural “é filha do seu solo, mais do que filha de seu tempo”. Uma situação concreta é a arquitetura pomerana da Serra Tapes: filha do solo, das condições de acesso aos bens naturais. Bahia (2000) considera que: “nada na casa camponesa é destinado ao bem-estar, ao supérfluo, tudo se dispõe para a vida e o trabalho agrícolas.”

4.5 RODA DE DIÁLOGO COM PAIS E MÃES E EX-PROFESSORES DA ESCOLA MARTINHO LUTERO. SANTA AUGUSTA, SÃO LOURENÇO DO SUL.



Figura 58: imagens da Roda de Diálogo com pais/mães e ex-professores na Escola Martinho Lutero, 2008.

O processo de formação dessa roda seguiu a proposta metodológica, tendo como diferencial, além de moradores locais, a presença de pais/mães e avós, que também são ex-professores de escolas multisseriadas da região. Essa situação proporcionou dois movimentos: o de interpretar a cultura local, a partir dos relatos e experiências dos mesmos; e o de compreender como se deu o processo de ensino, após os anos de 1930, na voz dos que freqüentaram as escolas comunitárias, como alunos e como professores.

O processo da Roda iniciou-se com as apresentações, de modo a tomar conhecimento de que grupo estava presente. O primeiro contato é sempre bastante estranho aos envolvidos, mas a mediação das professoras locais colaborou na aproximação, pois elas apresentaram o pesquisador, de modo a que os vínculos de confiança mútuo se estabelecessem com maior rapidez.

4.5.1 O mundo escolar

Elas relataram as experiências vividas no mundo escolar, declarando que o ensino era baseado no ensino das letras, na leitura e nos cálculos, com grande ênfase de educação religiosa. As condições de estudo, as dificuldades de acesso à escola e a pouca importância dada pelas famílias ao processo de escolarização,

para além dos quatro anos primários, delimitavam as possibilidades de acesso ao conhecimento:

Era na Valdemar Matlzham. Antigamente era na Igreja São João e depois era o Professor Protzen. E a gente não aprendeu muita coisa. Tinha que trabalhar. Aí não dá pra ir hoje, tem que fazer o serviço. Vamos ter que arrumar tempo pro trabalho. Sempre era assim, muito, muito difícil. Aí tinha que pegar um cavalo, ia a cavalo, porque a pé não dava tempo para chegar lá, porque eram 7 a 8 Km. Se fosse a pé, ia chegar passado das nove horas. (Bruno)

O ingresso na escola se dava normalmente, aos 8 anos de idade e a saída aos 12 ou 13 anos, delimitada no seu tempo máximo, ao momento da confirmação. A confirmação é um ritual religioso, pelo qual os evangélicos professam sua decisão de permanecerem sendo fiéis às regras morais e religiosas de sua igreja. Normalmente, as aulas eram dadas pelo professor da comunidade, mas houve casos em que o professor era contratado pela comunidade. Os nomes desses professores, das comunidades e/ou contratados pelo município estão vivos na memória dos ex-alunos: Albino Neitzke, Gherta Schaefer e Lorena Lambrecht.

As escolas que não eram na sede da comunidade religiosa, muitas vezes não passavam de pequenos ambientes improvisados, em casas de família, normalmente em casas de comércio. Nesses locais, havia processos de alfabetização, principalmente em Língua Alemã.

O Sr. Botho Schevlbain declarou que seu processo de ensino não foi adequado e que foi muito irregular, concretizando a desmistificação necessária às fontes estatísticas, que apontam um número de alfabetizados e de anos escolares considerado elevado, na Região Sul do Brasil, mas que, analisados em seu processo qualitativo, apresentam limites tão expressivos quanto os dados percentuais.

Minha aula foi desde 1936, tinha dois anos Alemão. Depois, veio a ditadura, o Getúlio proibiu o ensino em brasileiro, mas não tinha professores formados. Então praticamente a minha aula foi fraca. Depois de 15 anos, veio a professora municipal na escola lá, e aí eu fiz um curso particular, para mim estudar um pouco. O alemão não

foi completo nem o brasileiro. Naquele tempo, chamava Bom Jesus, mas agora é Krueger. Bom, na verdade é Bom Jesus Continuação, mas hoje em dia chamam de Bom Jesus 2.

O entrevistado é consciente dos limites impostos pela realidade e provém de uma família de pessoas que cultivavam a leitura e o estudo. Seu avô chegara ao Brasil, em 1891, e fora uma pessoa muito esclarecida. Teve atuação política e comercial importante na colônia, da qual teve que se afastar, por ser perseguido pelas partes contrárias as suas idéias.

Os demais presentes complementavam o relato, confirmando as situações de dificuldade, no processo escolar, em especial, a situação de provisoriedade da permanência dos professores contratados pelas comunidades.

4.5.2 Os professores particulares e suas práticas pedagógicas

A presença de ex-professores na Roda de Diálogo direcionou o foco da discussão para o mundo escolar e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. O Sr. Hugo Boelke atuou como professor particular, na comunidade Santo Antônio, por 18 anos, a partir de 1959. Participou de um processo de tentativa da comunidade manter-se vinculada aos interesses comunitários, evitando, assim, a presença de escolas públicas nessas comunidades.

Antes de eu chegar lá, teve outra professora Lorena Lambrecht. Ela deixou de dar aula. Até os pais falaram que não queriam a professora municipal, me chamaram então. Isso eu me recordo. E eu perguntei, muitas vezes, por que não queriam a professora. Eu, como colono, eles não queriam municipalizar. E eu peguei assim, dei aula e, naquele tempo, pertencia a quinta Delegacia de Ensino, faziam a vistoria, os boletins mensais tinha que mandar todos os meses para a quinta. Delegacia. (Hugo)

Quem o apresentou, para a comunidade, foi o Pastor Otto Protzem, do qual há material analisado. Ele foi professor do Sr. Hugo. Esse pastor atendia a várias comunidades e era costume da comunidade aceitar o indicado pelo pastor:

O meu início também como professor era uma dificuldade. Comecei em 1959, na Comunidade Santo Antônio. Fui procurado por um Pastor, para ajudar ele nos serviços da igreja, dos colégios e, enfim, arrumei emprego de professor particular, 18 anos, eu atendi o colégio como professor particular. Igreja Santo Antonio, Redenção agora. E assim foi a minha luta, comecei a dar aula até 1978, (quando) as escolas particulares foram todas extintas, tinham poucas, eram três, e me colocaram junto com o município. Aí eu quis deixar de trabalhar, mas o diretor mesmo da prefeitura disse: “não, não pode, o senhor já é efetivo aqui no colégio há 18 anos”. Mas eu já estava cansado já, mas como o senhor está atrás de mim, vou atender. Aí me passaram para o município, fizeram um colégio grande lá mesmo. Ainda existe hoje, mas não está mais funcionando, passaram tudo para essa escola pólo. E aí cheguei a me aposentar. Desde 1989, estou morando junto com meu genro, no mesmo lugar, nunca fui transferido, me acho contente e feliz ainda hoje.

A realidade da não formação para o exercício do magistério o fez com que ele buscasse, na experiência do pastor, nos livros que a comunidade possuía, um modo de ensinar. Ele considera essa ação muito desafiadora e cansativa, pois o mesmo não tinha pretensão de ser professor. Quando foi convidado, trabalhava com seu tio numa olaria. Com o passar dos anos, sua experiência colaborou para atuar de forma mais profícua e para entender como tratar com os pais da comunidade:

Tinha 40 e poucos alunos, um turno só, 42 aluninhos. Era pago pelos pais, era particular, e sempre chegava ao fim do mês, sempre faltava para mim porque tem a família. Eu não tinha propriedade naquele tempo. Depois, no fim das contas, eu comprei 10 hectares, que era propriedade da comunidade. Tinha 12 hectares, comprei 10 e duas ficou 2 para o colégio e para a igreja. Tudo acertado em acordo.
(Hugo)

A presença de um professor, por muitos anos, na comunidade, não era muito freqüente, devido ao fato de que as comunidades não desejavam seguir as leis trabalhistas. Assim, corriam o risco de serem questionadas judicialmente sobre esse

ato. De tal maneira, mantinham o professor por três a cinco anos e depois o dispensavam, evitando, desse modo, os direitos adquiridos pelo tempo de exercício do magistério na comunidade. Sr. Hugo Boelke também viveu esta situação, pois muitos da comunidade temiam que sua longa permanência o levasse a cobrar indenização da comunidade. Sua postura, contudo, fora a de comprar as terras para permanecer no local, fato este que a comunidade concordou: “Eles acharam que teriam que indenizar, por causa dos 18 anos, mas nunca pensei naquilo, porque eu me dava muito bem com os pais dos alunos, até hoje”.

As relações comunitárias, nesse caso, mantiveram-se nos limites das relações amistosas com os formadores. O ex-professor lembra que, em muitas situações, recebe o reconhecimento público de seus alunos: “Todo mundo quando, alguns nem chego a reconhecer mais, uns alunos bem antigos. Esses dias teve um: ‘como vai, professor?’ Eu tive que pensar muito, até me lembrar.

O processo de ensino era vistoriado pela 5ª Delegacia Estadual de Ensino, pois as escolas particulares estavam vinculadas aos trâmites formais dessa instituição e o professor deveria enviar boletins escolares e responder aos parâmetros do Estado do Rio Grande do Sul.

A manutenção do professor se dava com o pagamento de mensalidades, por parte dos pais da comunidade, e era complementada com o usufruto das terras da comunidade. O professor dava aula em um turno e trabalhava na lavoura, em outro. Assim, ele mantinha sua família num patamar mínimo de condições econômicas:

A aula era tudo num turno só, porque eles queriam, eu sempre queria fazer dois turnos, mas de que maneira, os pais precisavam daquelas horas. Mas o professor pode aproveitar aquela terra da comunidade. A gente sempre queria falar muito bem deles, queria dar aula e tudo, mas eles não queriam. Eles ficavam nessa choradeira, que tem que pagar. Todos reclamavam, se todos são de escolas municipais, pagos pelo município, porque o senhor não é pago? Eu podia explicar, mas eles não chegavam a entender. (Hugo)

O processo de relação com os alunos tinha seu limite estabelecido na didática de ensino e no acesso a obras, reconhece o ex-professor. Ele considera, contudo, que a maior dificuldade era a relação com as famílias, que não valorizavam o ensino

e, muitas vezes, questionavam o professor por condutas dos alunos, em momentos os quais não eram mais de sua responsabilidade:

Depois foram extintas e então entrei nisso também. Foi muito melhor até pra mim, porque aí trabalhava com a cabeça fria, porque sempre tinha, com os alunos e com os pais mais ainda. Os aluninhos escutavam bem, mas os pais não, se revoltavam muitas vezes, e chegavam num certo ponto. Se um aluninho não chegou certinho, nas horas exatas, em casa, de tarde os pais tiveram na minha casa: “Onde que o aluno esteve?”. Mas como é que eu podia saber, se ele ficou brincando mais de meia hora nas estradas. Não tinha como, mas vinha a queixa. Mas expliquei para eles como não é bem assim, como eles pensavam. Os alunos não querem aceitar o mando dos pais. (Hugo)

Em determinados momentos da vida comunitária, na falta do pastor, ele foi convidado para atuar como tal, mas não aceitou:

Uma vez ele queria, com toda a força, que eu atendesse à igreja também. Fazer leitura, a gente sabia. Mas eu não gostava daquilo, sem formação. A gente podia pensar só naqueles livros, passou o ano começou de novo pela frente, eu não gostaria. E muitos não vêem essa diferença, porque nunca entra coisa diferente na mente. (Hugo)

A postura do ex-professor era a de que, para ser pastor, havia uma necessidade de formação específica, diferentemente de sua postura para o exercício do magistério.

A realidade escolar dessas comunidades era uma obra que envolvia a todos, mas, especialmente, aos líderes comunitários. Um desses líderes comunitários esteve presente na Roda de Diálogo e destacou que sua atuação sempre fora a de fortalecer o processo de escolarização dos filhos. Lembrou que havia aprendido essa atitude já com seus pais que também foram pessoas dedicadas à organização da comunidade. No seu caso, a



Figura 59: imagem da escola Dr. Gustavo Barroso em Campos Quevedos datada de 26 de agosto de 1967, Prof^a. Wandira Völtz Rutz.

permanência na organização da comunidade chega a próximo de meio século: “eu fui, naquele tempo, oito anos presidente da escola e 46 da comunidade”. (Edmundo)

4.5.2.1 Diferentes tempos, diferentes pedagogias o mundo comunitário

A trajetória dos professores das escolas da região da Santa Augusta (que envolve Campos Quevedos, Bom Jesus, Picada Quevedos, Santo Antonio) serve como amostra da realidade escolar da região rural da Serra dos Tapes, em especial dos anos 1950 em diante. A formação dos professores se dava pelo exercício do magistério, em muitos casos sem formação prévia. A formação em magistério só veio a se tornar algo comum, após os anos 1960. A presença de professora formada era um diferencial entre os professores:

Eu comecei a trabalhar em 1965. Me formei em Pelotas, no Imaculada Conceição, nas Três Vendas e vim diretamente do Conceição para trabalhar. Meus pais sempre foram agricultores de Campos Quevedos, meu pai era Carlos Fells. Eu trabalhei os 25 anos, que, na época, era o normal para a gente se aposentar. Eu fiz todo meu tempo numa escola, que, agora, atualmente, a Leonice trabalhava nela, na Gustavo Barroso. Já foi fechada. Deixei bastante gente encaminhado para seguir. Eu me mudei, ultimamente, nos últimos 10 anos eu estou morando em Picada Quevedos, mas nasci e me criei em Campos Quevedos. Foi naquela escola que eu estudei, que depois eu lecionei também. No Imaculada Conceição, me formei em 1964. Eu fui para lá pra estudar, já com intenção de voltar. Fui cuidar meus sobrinhos. Foi muito bom, a melhor parte da minha vida foi essa de ir para lá e voltar e me aposentar aqui. Fiquei cuidando meus pais, até que eles faleceram, meu pai faleceu com 85 anos. Minha mãe com 89. Eu também ia na lavoura, como se dizia. Nos poucos momentos que eu tinha porque eu trabalhava todo o dia, de manhã e de tarde, de primeira a quinta série. E caminhava, e caminhava. Eu levava até uma panela com merenda escolar, cozinhada em casa para levar para a escola. Muita gente me viu caminhado, na estrada, com a panela e as crianças sempre junto comigo. E eu tinha uma agilidade para caminhar que as crianças iam a trote, para me acompanhar. Eram uns dois quilômetros. Até o final, aí um ano andei de fusca. Foi uma experiência muito, muito boa. Deixei muitos alunos que estão passando nas Faculdades, que são daqui do interior. Eu me orgulho disso. E a dificuldade que todos os professores tiveram, eu também tive. Mas já foi mais fácil, porque era de 1965 para cá. Eu fui a primeira a ter curso normal. Eu tinha

bastante aluno. Aí não dava para atender todo mundo. De primeira a quinta, mas eu me esforcei bastante e consegui. (Wandira)

Ter acesso à formação profissional requer ainda hoje uma ação de deslocamento muito grande e a maioria dos interessados acaba por ir morar de favor nas casas de parentes, que residem nos centros urbanos. No caso, repete-se a sina da mulher professora: a serviço dos outros a vida toda, na formação, no magistério, na aposentadoria.

Como poucas pessoas possuíam condições de se formarem, antes de iniciar o processo de ensino, a situação de professores convidados era comum:

Eu já tinha sido convidada, mas comecei depois de casada, mas, na época, minha mãe não quis. Depois, casei e vim morar aqui em Campos Quevedos, porque eu era do Rincão dos Azevedos. Aí resolvi a estudar, fazer um concurso. Saí muito bem de concurso. E a minha primeira escola foi aqui na Santa Augusta, morava em Campos Quevedos, eram 4 Km. Eles aqui queriam. A comunidade queria uma pessoa que a comunidade mandava muito, uma pessoa que ensinasse religião. Aí eu fui procurada pelo pastor lá, que eles queriam uma professora que morasse aqui. Eu morei na casa da comunidade quatro anos, que desse religião. Aí eu disse: “olha, eu aceito o desafio, mas o senhor tem que fornecer o material, o que eu vou ensinar”. Aí eu aceitei, fiquei quatro anos aqui. Depois, a escola perto de minha propriedade ficou vaga, nós tínhamos salão de baile e comércio. Aí voltamos para a nossa comunidade, porque a comunidade fez a proposta, dava a casa, podia plantar as terras da comunidade. Depois, a gente vai estudando, se aperfeiçoando, comecei sem experiência também. Aí fiz curso em Pelotas, o Magistério, e fiz concurso para o Estado. Trabalhei na escola da Boa Vista uns quantos anos. (Ilga)

Em outros casos, a presença de uma pessoa disponível para o ensino determinava sua contratação imediata e com as aprendizagens da experiência, realizavam trabalhos que eram reconhecidos pela comunidade:

Eu trabalhei a partir de 1960, e trabalhei sempre no mesmo colégio. Me aposentei lá, em Campos Quevedos, onde a Marília trabalha hoje. Comecei com muitos alunos, que mal dava para ver todos. Depois, mandaram uma ajudante, mas era de primeira a quinta série.

A primeira ajudante foi a Leni da Silva, depois veio a Loiva Gusmão, depois veio a Maria Teresa Schneider, depois dela, foi o meu filho, e, por último, foi o Sulineide Escobar. Me aposentei a fim de 25 anos. E a gente ensinava de tudo, cantos, poesias, essas coisas, ia para as festas fazia apresentações. Onde nós ia com nosso colégio todo mundo ficava em volta das gauchadas. Coisas que a gente apresentava, todos gostavam. Cantavam bem e tocavam gaita, pistom. Mais foi gauchesca. Se vestiam de gaúcho, apresentavam os versos de gaúcho e cantava. Faziam cigarro de palha de milho, naquele dia da festa, mas pra apresentação. (Ilza)

Ser reconhecido pela comunidade quer dizer ser um trabalho adequado aos interesses da comunidade. As participações públicas dos estudantes garantiam o valor da professora, em meio à opinião pública. A presença de alunos fazendo apresentações oportunizava à professora mostrar o seu valor e sua capacidade.

O conteúdo ensinado tinha como base as datas comemorativas. As apresentações seguiam o espírito da época, que, desde 1938, vinha sendo reforçado: a nacionalização, a proposta de afirmação de uma identidade brasileira, já que, nos tempos de guerra e da ditadura, esses processos ficam mais evidentes. Essas situações estão vivas nas memórias das professoras:

Atuei também como professora. Comecei a lecionar de 1957 até 1981, na mesma escola em Bom Jesus II, e também me aposentei e trabalhei também como a dona Ilza. Era eu para tudo, hino, para festa, para cada ocasião. Hino Nacional, hino da Independência, Hino à Bandeira, Hino à República, Hino do 7 de setembro e muitos outros. Eu fiz na igreja em Bom Jesus II, por sete anos seguidos, a encenação de Natal, sempre com um grande programa. Depois cantei 13 anos no coral Concórdia. Agora o resto eu pretendo descansar. (Lindemann)



Figura 60: crianças fazendo apresentação da danças de "pau-de-fita" Gaúcha.



Ela atuava como professora e era também formadora religiosa, organizadora de ritos festivos religiosos e comunitários. Envolveva totalmente o fazer de professora, o ser professora, o viver como professora, o dar exemplo como professora. Um cárcere público!



Figura 61: imagem da casa comercial Lindemann, onde funcionou uma classe de ensino, construída em 1879.

4.5.3 A língua pomerana e seus limites ideológicos

O processo da discussão levou-me a questionar a questão da vida cotidiana, as relações familiares, em especial a presença de pomeranos e alemães. Até a atualidade, a presença de descendentes de imigrantes é maciça. Na escola, de 105 alunos matriculados, somente dois são da etnia negra, e dois da etnia portuguesa, sendo esses últimos filhos de mãe pomerana.

Questionando os presentes quanto à cultura pomerana e o uso da língua, apareceram os preconceitos vivenciados:

Minha mãe não era pomerana, mas o pai era. Schivelbein é pomerano. Mas meu avô já, porque aqui, na volta, tudo pomerano, mas na mesa com a família ele falava em alemão para não perder a língua. Nisso, nós seguimos, mas agora os filhos foram para a cidade e deixaram cair, os netos ninguém mais fala. A minha mãe passou toda a vida dela aqui no meio dos pomeranos, mas nunca conseguiu aprender falar pomerano. Ela se envergonhou de falar errado, então".
(Botho)

O valor dado ao ato de falar em alemão coloca o sujeito num patamar de diferenciação, entre os imigrantes, nessa região. Falar em pomerano significava falar errado, e não era admitido para as famílias mais abastadas. Essas, mesmo sendo pomeranas, buscavam a língua alemã padronizada, para se relacionarem publicamente. No caso em questão, vemos novamente a relação de poder e de gênero, definindo o valor moral e ético. Essa postura é encontrada em todos os casos dos donos de comércio: falavam e representavam o alemão alto.

A região abrangida pelas escolas representadas nessa roda é uma das mais significativas, em termos percentuais de imigrantes pomeranos. A linguagem cultivada é o pomerano. Mesmo assim, eles sofrem a investida da Língua Alemã e a respeitam como língua sagrada, a qual não têm acesso.

4.5.4 O transporte de mercadorias

Apresentei, aos presentes, questionamentos quanto à realidade da cultura local, com algumas imagens que os mesmos haviam trazido para a Roda de Diálogo. No debate, surgiu a questão da produção e transporte de mercadorias.

O comércio era interno e poucas situações eram favoráveis à venda, no centro urbano de Pelotas, pois a viagem era longa e as estradas não favoreciam o transporte das mercadorias, mas, mesmo assim, aconteciam:



Figura 62: carroças de transporte de cargas.

Antigamente como era a vida era bem mais difícil. Os pais, para vender os produtos, tinham que viajar para Pelotas. Levava dois dias. E esses dois dias já faltava em casa. Então, já não se podia produzir muito, porque já não se tinha como vender. Se ele fazia duas viagens para Pelotas, ele não estava em casa para trabalhar. (Botho Schevlbain)

O caminho percorrido, para a venda dos produtos, seguia a Costa do Arroio Grande. Eles realizavam a travessia das carroças, num local em que o Arroio é mais espreado e, de lá, seguia pela “Cerrito strasse”, “estrada da Colônia Cerrito”, até encontrar o Arroio Pelotas. Nesse local, havia um entreposto de compra e venda, e, anos mais tarde, foi construída uma precária ponte de madeira: “era por aqui, pela Bom Jesus, por onde antigamente era o campo dos Faustinos. Saía lá perto do Arroio Grande e de lá no Retiro”. (Botho)

Como se tratava de viagens muito longas, levava duas parselhas de cavalos. Vendiam produtos alimentícios e grãos:

Levavam duas parselhas de cavalo. Quando uma cansava, eles trocavam. Levavam de tudo: galinhas, ovos, batata. De tudo o que produzia. Mas levavam uma semana, meu pai sempre dizia: uma semana. E eu pergunto, agora, como é que a gente vai a São Lourenço, Pelotas e Canguçu e volta pra casa no mesmo dia. (Wandira)

4.5.5 Os moinhos e as serrarias



Figura 63: moinho do Sr. Botho

A produção, naquela região, era praticamente autônoma. Nos centros urbanos era comparado somente o necessário para incrementar a produção com novas tecnologias. A presença de Moinhos e serrarias era peça-chave para o desenvolvimento, pois permitia, aos colonos, um produto de maior qualidade à mesa e melhores condições de organização da propriedade. Um desses moinhos ainda está em condições de uso e é de propriedade de um dos presentes, na Roda de Diálogo, que nos relatou que sua relação com os moinhos é de longo prazo:

Meu avô veio aqui para o Brasil em 1891. Trabalhou numas fazendas de café, em São Paulo. Mais tarde, a família do pai dele, meu bisavô, eles foram lá para Santa Catarina. De lá, em 1883, a propriedade deles foi invadida, assaltada pelos índios. Levaram tudo, tudo, deixaram eles sem nada. Aí eles ficaram com medo e se mudaram para Pelotas. Mais tarde, veio aquela revolução da república e ele se envolveu muito com a política então eles cercaram por três vezes a casa e queriam a cabeça dele. Duas vezes, ele não estava em casa,

uma vez se escondeu no porão e não acharam ele. Então, a coisa ficou muito quente aqui e ele resolveu fugir para Santa Catarina, pra casa de um parente dele, até que parou a revolução e ele voltou. Foi em 1889. Mais tarde, ele voltou de novo, em fins de 1800. Ele comprou esse moinho aqui em Santo Antonio e também construiu aquela serraria lá. Isso mais tarde, em 1913, ele vendeu lá e morou em Picada das Antas. Lá ele morou sete anos e veio e construiu esse moinho aqui, onde eu tenho a foto da máquina a vapor. Isso mais tarde ele vendeu o maquinário. O meu pai construiu um moinho, na costa do Arroio, em 1928. (Botho)

Nesse moinho de 1928, reside o informante, espaço que fui visitar, após a Roda de Diálogo. Era uma grande residência, com o Moinho e a Serraria movia a água, com tecnologia de turbinas. As peças do moinho provinham do exterior e de importadas vinham de Estrela/RS e eram montadas pelo engenheiro Paulo Roscher. Para o transporte da máquina a vapor, foram usadas 27 juntas de bois.

A história de seu avô, que aparece na foto, ainda está para ser aprofundada, mas encontrei, com seu neto (Botho), um caderno de anotações pessoais, em alemão, que registra parte da presença desse personagem. Localizamos também cadernos de atas, redigidas pelo mesmo e cartas enviadas a instituições de agricultura, na Alemanha, e um livro de caixa de um comércio, com anotações dos produtos vendidos e seus valores. Como a imagem mostra, tinha consciência de sua presença, na história, sendo que a transcrição de seus registros possibilitou compreender um pouco mais da história regional.

A busca desses elementos e seus significados foi, do ponto de vista da pesquisa de campo, um trabalho hercúleo, mas metodologicamente necessário, pois compreender a dinâmica do passado, presente na contemporaneidade, exigiu um mergulho, em profundidade, na cultura local. Os processos vividos, os silêncios gerados, a herança solidificada nem sempre é o que a literatura nos mostra e, noutras vezes, é fabricada pela literatura que não dá voz à especificidade. Nesse sentido, compreendo, junto com Elizabete Tamanini (2007, p. 09) que investigar a cultura local é também uma ação de educação popular, que visa à produção de consciência potencializadora da reinvenção:

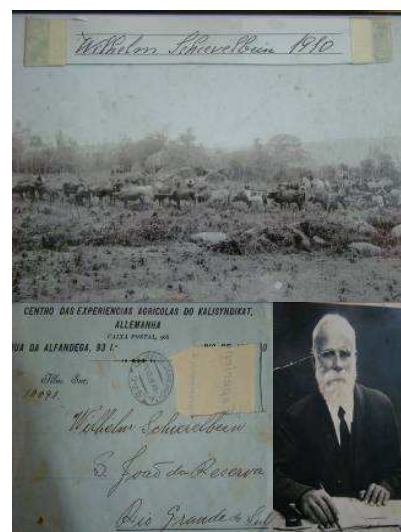


Figura 64: imagem de Wilhem Schevelbeim, 1910.

Nesse sentido, nossas investigações passam pelo viés da herança cultural, conceito e significado de extrema relevância para a emancipação da classe trabalhadora. O que é preservado? O que se solidifica? O que se destaca e é alçado ao papel de baluarte da memória e da história. E que ao mesmo tempo pode servir de espaços de pertencimento de identidade, e também de espaços de mudança, ou seja, que propiciem a reflexão crítica sobre o ser humano e sua comunidade. (TAMANINI, 2007, p. 09)

Desses movimentos de questionar os professores sobre o conteúdo do ensino, sobre as relações com a cultura local, desses movimentos de questionar os alunos sobre a história do passado, sobre o valor dado à experiência dos seus pais e avós, desse interpretar, questionando as imagens com os pais e avós surgiram movimentos de mudança¹³⁹.

Os grupos de professores apresentaram propostas de interação com a cultura local, produziram textos, solicitaram entrevistas, dialogaram sobre as perspectivas de vida. Os pais perceberam a necessidade de dialogar com a juventude, de criar espaços de memória e de guarda dos artefatos utilizados. Os alunos iniciaram um processo de valorização do seu mundo, promovendo uma re-ligação com o mundo cultural que os produz. Tamanini, em seus processos de intervenção e pesquisa, considera ser essa uma tarefa possível e necessária, para as pesquisas, que tem como eixo Cultura e Educação:

Os passados são sempre reconstruções. Revisitá-los exige compreensão e complexidade. A educação pode contribuir na construção de diálogos, rupturas e confrontos. A comunidade de um dado território não é homogênea, pois é constituída de classes sociais e setores, tais como trabalhadores, trabalhadoras (campo e cidade), como também existem atritos entre os diferentes segmentos (integrados, marginalizados e excluídos). Daí a importância da participação da sociedade nestes processos de leitura e releitura do mundo, na decodificação de seu patrimônio; porque estes elementos reforçariam o seu direito de ser residente, pertencente nesta ou naquela região, neste ou naquele país, com tradições, identidades e culturas distintas e permeiam também a escolha e construção das possibilidades. (TAMANINI, 2007, p. 04)

¹³⁹ “Ter memória é ter poder. O poder da memória é sinônimo de poder da história. Quem tem memória, tem história e quem tem história sabe quem é e o tem o tempo e o espaço nas mãos.” (GIERUS, 2006, p. 182)

Embora ainda seja um movimento pequeno, mas com sementes lançadas, a prática de inventariar a cultura local e interpretar, em diálogo, com as comunidades, desencadeou um processo de Educação, onde o passado foi revisitado, para ser compreendido. Tratou-se de um movimento de pesquisa, que, dada sua forma metodológica, ultrapassa a coleta de dados, possibilita a participação comunitária, na definição dos significados.

5: A CULTURA DO SILÊNCIO E PRÁTICAS DE REINVENÇÃO

Nesse capítulo, pretendo analisar o processo de silenciamento da cultura pomerana, frente aos processos institucionalizados e, ao mesmo tempo, as práticas de reinvenção que se apresentam nesses contextos e que foram potencializadas, pelos próprios processos engendrados por esta pesquisa. Silêncios esses que se dão em diferentes âmbitos e a partir de diferentes estratégias e diferentes tempos. Os 150 anos de presença pomerana, no Sul do Rio Grande do Sul, foram marcados pelas disputas culturais em que aparecem silenciamentos e reinvenções: no valor lingüístico do falar pomerano (língua grossa), frente ao falar alemão¹⁴⁰ (língua fina); nas relações de gênero; no conflito religioso entre a questão as comunidades livres e as comunidades dos sínodos (IECLB e IELB); na questão da não participação política dos pomeranos; na dependência dos pomeranos, para com os donos das vendas, na maioria, representantes do germanismo, das festas e seus rituais; no mundo escolar¹⁴¹ professor/pastor de ideologia germânica, no material didático produzido por agências divulgadoras do germanismo¹⁴² e/ou de ideais norte-

¹⁴⁰ “A língua legítima não tem o poder de garantir sua própria perpetuação no tempo nem o de definir sua extensão no espaço. Somente esta espécie de *criação continuada* que se opera em meio às lutas incessantes entre as diferentes autoridades envolvidas, no seio do campo de produção especializado, na concorrência pelo monopólio da imposição do modo de expressão legítima, pode assegurar a permanência da língua legítima e de seu valor (ou seja, do reconhecimento que lhe é conferido). Uma das propriedades genéricas dos campos é o fato de que a luta em torno do que está exatamente em jogo costuma dissimular ao mesmo tempo o conluio objetivo a respeito dos princípios do jogo. Ou melhor, essa luta tende continuamente a produzir e a reproduzir o jogo e tudo o mais que está em jogo, reproduzindo naqueles que se encontram diretamente envolvidos nele (mas não apenas entre eles) a adesão prática ao valor do jogo e do que está em jogo (móveis de concorrência), que define o reconhecimento da legitimidade.” (BOURDIEU, 1996, p.45)

¹⁴¹ “O sistema escolar dispõe de autoridade delegada necessária para exercer universalmente a ação de inculcação duradoura em matéria de linguagem, tendendo assim a proporcionar a duração e a intensidade desta ação ao capital herdado. Por isso mesmo, os mecanismos sociais de transmissão cultural tendem a garantir a reprodução da defasagem estrutural entre a distribuição (aliás bastante desigual) do *conhecimento* da língua legítima e a distribuição (muito mais uniforme) do *reconhecimento* desta língua, constituindo-se num dos fatores determinantes da dinâmica do campo lingüístico e, por essa via, das próprias mudanças da língua. Na verdade, as lutas lingüísticas que estão na raiz destas mudanças supõem locutores que possuam (quase) o mesmo reconhecimento do uso autorizado e dos conhecimentos desiguais deste uso.” (BOURDIEU, 1996, p.50)

¹⁴² “Mahler vê na preservação da germanidade o grande fator de expansão da *Detsche Evangelisch-Lutherische Synode von Missouri, Ohio und anderen Staaten* (Sínodo Evangélico Luterano Alemão de Missouri, Ohio e outros Estados), e mesmo da sua presença neste país, pois a responsabilidade do Sínodo de Missouri é para com os imigrantes alemães e seus descendentes que continuam “alemães”. Os luso-brasileiros, para Mahler, não entram em questão, pois estão sob a responsabilidade da Igreja Católica Apostólica Romana. (STEYER, 1999, p. 44-45)

americanos; nos rituais de crenças pagãs, em contraposição a rituais [re]significados pelo cristianismo.

Os silêncios, na contemporaneidade, apresentam-se, também, nesses âmbitos, alguns com menos ênfases e outros reavivados. Reavivados por novas vertentes, produto do rearranjo mundial das formas de gestão da vida, no processo de transformação e homogeneização cultural, no rearranjo dos modos de exploração e exclusão. No caso do mundo escolar, o papel dos espaços escolares que antes eram instrumentos de disseminação dos ideais do germanismo e do luteranismo sobre as comunidades pomeranas difunde-se agora o ideal urbano.

Ao que parece, a memória pomerana é silenciada pela hegemonia da cultura germânica, no mundo material. Há uma aceitação do imaginário germânico, sem contestação visível do mundo pomerano. Novamente, evidencia-se uma situação de silenciamento tácito.

A identidade de um grupo humano é produto das vivências desse com os outros. O movimento cultural, na Serra dos Tapes, é um movimento em disputa. Estamos vivendo uma reinvenção identitária. A cultura local hoje não pode ser pensada como algo estanque ou sedimentado: movimenta-se, reinventa-se e se configura, a partir de relações de poder assimétricas.

Opressão, como um fenômeno social, é produto das relações sociais vigentes, em contextos onde a base das relações sociais ocorre, tendo por referência o econômico. Esse modo de gerenciar a vida destitui da maioria o direito aos meios de produção e, por conseqüência, gera acessos desiguais aos bens produzidos e às estruturas de poder. Opressão define-se por um conjunto articulado de características emanadas da situação de subordinação, dependência vital e discriminação, no conjunto da sociedade e no Estado.

A lógica social, nas sociedades contemporâneas, é sustentada pelo regime do Patriarcado, a partir do qual o poder masculino se assenta. O poder patriarcal se faz presente em qualquer relação opressiva; portanto, se articula com dimensões outras das relações sociais (étnica, religiosa, política, lingüística e racial). Assim, é possível compreender o Patriarcado, como um processo de dominação masculina, alicerçado em processos de opressão e de exploração, dado que a opressão surge/está presente em qualquer situação de domínio e a exploração é verificada nas relações econômico-produtivas.

Stoer (2004) compreende que a exclusão acontece em diferentes contextos: sociais, culturais, educacionais, culturais. E se dá nos níveis: local, nacional e supranacional, concretizando-se em cinco lugares: o corpo, o trabalho, a cidadania, a identidade e o território.

Analisando a realidade pesquisada, compreendo que a exclusão, na Serra dos Tapes, se aplica indiscriminadamente aos negros e aos pomeranos. O lugar do trabalho para ambos: a terra; o lugar da cidadania: somente os direitos garantidos pelo Estado (votar, ter documentos); a identidade: um conflito permanente (ser brasileiro, ser ‘tuca’, ser pomerano); o território: um espaço de não emancipação política; o corpo: um meio para a negação do eu. Os lugares onde essa exclusão é ativada é o espaço familiar, a escola e a comunidade, o hospital, a prisão. No caso da pesquisa, nas casas onde os homens eram alemães, a língua cultuada era a alemã; a comida pomerana não agradava ao paladar do patriarca; na escola, a língua valorizada era o Alemão. Ensinava-se ou em Alemão ou em Português. A Língua Pomerana era/é motivo de desprezo, nos espaços oficiais¹⁴³; as benzeduras e os saberes de curas, advindos das gerações, são questionados pelas práticas médicas dos Pastores e médicos/farmacêuticos, formados na Alemanha. A vida comunitária é organizada pelos representantes da perspectiva germânica. As agências religiosas são pensadas, a partir de princípios luteranos-germanistas¹⁴⁴. Os espaços sociais de mercado são regrados pelos representantes das perspectivas da germanidade¹⁴⁵.

A pesquisa revela que esse movimento conflitivo, que vive a cultura local, aponta para uma reconfiguração dos modos de relação social, onde a compreensão de que a “diferença somos nós” está em processo. Além disso, fica claro que não

¹⁴³ “O alemão durante muitos anos foi a língua oficial da Igreja. A fé se expressava em hinos e orações em alemão, decorados no ensino confirmatório ou no culto. A Bíblia usada foi a edição alemã. Alguns chegaram a conclusão de que Deus só entende e fala alemão, e que ‘os brasileiros’ (leia-se) ‘as pessoas de cor’ – tinham outro Deus. Os pastores durante muito tempo promoveram a identificação entre germanidade e luteranismo. Identidade cultural e religião foram misturadas. Os pastores ensinaram não só a língua da Igreja e da germanidade, mas também a língua de um certo nível cultural, de letrados.” (DROOGERS, 1984:30)

¹⁴⁴ “A religiosidade pomerana é resultado de um processo de *reprodução* de uma tradição religiosa trazia da pomerânia, de *produções* de inovações religiosas em reação ao desafio de um contexto novo no país de imigração, e de *seleção* e *reinterpretação* da religiosidade oficial representada pelos pastores.” (DROOGERS, 1984, p. 72)

¹⁴⁵ Gertz (1987) considera que o germanismo estava mais enraizado nas camadas superiores da população de imigrantes alemães e descendentes. No entendimento de Arendt (2005, p. 98), Gertz constatou que o germanismo é uma ideologia, que atrai, sobretudo, as elites e seus aliados. Deve-se destacar que esse germanismo tem uma função voltada especialmente para as relações de dominação entre os próprios teutos e, de forma alguma, representa uma oposição ao *status quo* político no Brasil.

existe um lugar institucional suficientemente legítimo para enunciar o que são as diferenças e quais são os seus limites de expressão. As cidadanias surgem assim, elas próprias como diferenças, cuja legitimidade reside nelas mesmas (STOER, 2004). Essa dinâmica apresenta desafios contemporâneos à gestão da política dos sistemas educativos e à gestão da vida cultural local, pois os diferentes grupos sociais estão a reclamar uma identidade possível, no jogo de poder das forças culturais locais, nacionais e internacionais:

O sentido de identidade nacional construído pelos pomeranos foi demarcado pelas diferenças encontradas entre os grupos e também pelas diferenças que eles sentiam em relação a outro grupo étnico. Eles puderam constituir um modo de vida valorizando e recriando instituições existentes na Alemanha, como as escolas e igrejas, mas com novos arranjos e produzindo novas formas de constituí-las. (WEIDUSCHADT, 2007, p.46)

Na referência acima, outros autores também compreendem que houve um rearranjo cultural, construído no encontro possível, em terras brasileiras. Esse rearranjo apresenta-se como uma resultante de invenções, apropriações e negações¹⁴⁶. Paulo Freire (1978) conceitua as situações de silenciamento, como práticas presentes nas relações sociais da sociedade capitalista, como exercício da Cultura do Silêncio¹⁴⁷: “A cultura do silêncio, que se gera na estrutura opressora, dentro da qual e sob cuja força condicionante vem realizando a sua experiência de “quase-coisas”, necessariamente os constitui desta forma.” (FREIRE, 1978, p.205)

Nesse sentido, os silenciados vivem uma condição de interdição¹⁴⁸ da vida e da palavra-ação. Impossibilitados de dizerem a sua palavra, de agirem como sujeitos

¹⁴⁶ “A origem pomerana, até bem pouco tempo atrás adormecida passou a me incomodar. Percebi a não presença da história pomerana, e, em vez dela, uma definição, generalizada, de ser de origem alemã. [...]” (EGGERT, 2003, p.155)

¹⁴⁷ “Esta espécie de cultura é uma expressão superestrutural que condiciona uma forma especial de consciência. A cultura do silêncio “sobredetermina” a infra-estrutura de onde brota”. (FREIRE, 1980, p.63)

¹⁴⁸ “A *cultura do silêncio* é produzida pela impossibilidade de homens e mulheres dizerem sua palavra, de manifestarem-se como sujeitos de práxis e cidadãos políticos, sem condições de interferirem na realidade que os cerca, geralmente opressora e/ou desvinculada da sua própria cultura. Ela é o resultado de ações político-culturais das classes dominantes, produzindo sujeitos que se encontram silenciados, impedidos de expressar seus pensamentos e afirmar suas verdades, enfim, negados em seu direito de agir e de serem autênticos. Eles constituem a classe dos oprimidos que não consegue reconhecer-se como sujeitos criativos capazes de transformar aquilo que os cerca,

da sua cultura, despotencializados de interferirem na realidade que os cerca. Condicionados a forças político-ideológicas, sofrem a massificação das instituições ideológicas, que domesticam, anestesiam a consciência histórica. Esse processo de domesticação e condicionamento, resultante da opressão a que estão submetidos, os impede de compreender a realidade que lhes oprime. Isso provoca, nos indivíduos, a acomodação e a submissão aos ditames das regras de poder, instituídas por outrem: “[...] interditados de participar ativamente dos acontecimentos, apenas se inserem no já vivido ou naquilo que, mesmo sendo diferente do já vivido por ele, lhes é apresentado como pronto e acabado, sem possibilidade de sua interferência” (OSOWSKI, 2008, p.110). No entendimento de Freire (1978, p.179) essa situação é decorrente da ação de opressão, que obriga os oprimidos a incorporarem os valores dos opressores e de uma cultura estranha aos mesmos, como se fosse a sua:

A condição básica ao êxito da invasão cultural é o convencimento por parte dos invadidos de sua inferioridade intrínseca. Como não há nada que não tenha seu contrário, na medida em que os invadidos vão reconhecendo-se “inferiores”, necessariamente irão reconhecendo a “superioridade” dos invasores. Os valores destes passam a ser a pauta dos invadidos. Quanto mais se acentua a invasão, alienando o ser da cultura e o ser dos invadidos, mais estes quererão parecer com aqueles: andar como aqueles, vestir a sua maneira, falar a seu modo. (FREIRE, 1978, p.179)

Como processo, a cultura do silêncio não se estabelece para todo o sempre. Da ambigüidade do ser menos brota o desejo de Ser Mais, princípio ontológico do humano. A ação problematizadora da realidade que o circunda permite aos sujeitos, conscientemente, agirem na busca da superação das relações de opressão, oportunizando a ação libertadora¹⁴⁹.

estando sem condições de apresentar novas idéias ou de manifestar práticas culturais diferentes daquelas as quais estão submetidos.” (OSOWSKI, 2008, p.110)

¹⁴⁹ “Na proporção em que discutem o mundo da cultura, vão explicitando seu nível de consciência da realidade, no qual estão explicitados vários temas. Vão referindo-se a outros aspectos da realidade, que começa a ser descoberta em uma visão crítica. Aspectos que envolvem também outros tantos temas.” (FREIRE, 1978, p.140)

Nas análises realizadas, o silenciamento da cultura local se dá, também, no âmbito da literatura, pois nela raramente há alusão ao mundo cultural da Serra dos Tapes, ficando subsumida às análises macrossociológicas do mundo imigrante. A cultura do silêncio se dá também na não participação política, pois, de um modo geral, os representantes políticos municipais, estaduais e federais da região refletem interesses diferenciados daqueles que habitam o mundo rural. As organizações comunitárias das comunidades livres sofrem, cotidianamente, a ação de silenciamento, pois são impedidas de dizer sua palavra diante da verdade institucional dos sínodos. As escolas e seus professores atuam, na maioria das vezes, na disseminação de uma cultura urbana e generalizante, tendo limites enormes de atuar, com vistas à construção de um saber local. Participam desse processo os cursos de formação, que, ao ignorar a cultura local, silenciam sobre o mesmo, induzindo e pactuando com as análises generalizantes e ofuscadoras da pluralidade das culturas locais.

A cultura do silêncio, na Serra dos Tapes, cria e sustenta o círculo vicioso da negação da identidade local. Induz uma negação da história local, ao reportar-se sempre aos grandiosos feitos dos imigrantes do eixo São Leopoldo-Santa Cruz-Porto Alegre. O modo de ser alemão desse eixo foi disseminado como o padrão a ser seguido e foi ideologicamente sedimentado sobre a cultura local, através da escola e das igrejas sinodais (em especial). A idéia de que o pomerano é “menos”, no jogo de forças culturais, antecede ao próprio processo de imigração e, aqui, nos processos de reinvenção cultural vivenciados, referência a um imaginário coletivo de “mundo imigrante”, foi capaz de servir como princípio de irmandade entre os imigrantes. Nesse caso, o mundo pomerano, percebendo que teria ganhos momentâneos ao ser considerado alemão, permitiu, aceitou e assimilou o imaginário alemão, como sua referência cultural diante dos outros grupos. Um escambo. Identificando-se como imigrantes, a ação ideológica da cultura alemã instalou-se como a verdade a ser aceita por todos, germanizando muitas das práticas religiosas e sociais dos pomeranos da Serra dos Tapes.

Ao mesmo tempo em que esse processo de silenciamento ocorre nos espaços públicos (escolas, igrejas, comércio), a vida cotidiana mantém práticas e reinventa-se, no encontro com as demais culturas locais e sobrevive, silenciosamente, resistindo à invenção permitida aos de fora.

Com pouca participação política, os pomeranos foram sempre representados. Sua ação política restringia-se aos domínios das comunidades. Em tempos de abertura para o mundo da cidadania essa prática foi determinante para o enclausuramento das comunidades. Trata-se de uma prática que, num primeiro momento, apresentava-se como capaz de garantir a sobrevivência e que atuou de modo contraproducente. A voz dos pomeranos não foi pronunciada e, nos casos em que isso aconteceu, não foi ouvida, porque era silenciada pelas estruturas locais de poder¹⁵⁰.

A institucionalização política e religiosa do germanismo¹⁵¹ ocorreu através das agências formadoras. A presença de pastores e professores alemães – diferenciados dos demais moradores, por serem “formados”¹⁵² – foi elemento central no processo de silenciamento.

¹⁵⁰ “A sociedade dependente é, por definição, uma sociedade silenciosa. Sua voz não é uma voz autêntica, mas um simples eco da voz da metrópole.” [...] O silêncio da sociedade-objeto, em relação à sociedade-dirigente, repete-se nas relações que se estabelecem no seio da mesma sociedade-objeto. Suas elites no poder, silenciosas frente à metrópole, fazem calar, por sua vez, ao povo.” (FREIRE, 1980, p.65)

¹⁵¹ “Para o Germanismo, a identidade teuto-brasileira é composta de dois elementos: um relativo à fidelidade étnica e cultural e outro à fidelidade política. A etnicidade, na compreensão dos germanistas, é primordialista e está embutida na noção de *volkstum*, que é a essência da qual é formado o povo que, por seu lado, constitui uma nação. Esta essência é compreendida como caráter nacional e, às vezes, como etnicidade, dentro de uma perspectiva difundida no século XIX e reapropriada pelos ideólogos do germanismo. Por isso, a identidade teuto-brasileira, na análise de seu primeiro elemento (a identidade teuta), caracteriza-se como étnico-nacional: “no nacionalismo étnico alemão a identidade étnica e a nacional estão imbricadas, sendo a primeira o suporte e a constituição da Segunda. Nesse nacionalismo, o conceito de povo e nação repousa sobre a idéia de uma comunidade de descendência.” (Grützmann, 2003b, p.117).” (SILVA, 2006, p. 41) e “O germanismo é um movimento intelectual surgido entre meados do século XIX e a década de 1940 entre indivíduos do grupo étnico alemão no Brasil, tendo como preocupação central a defesa da identidade étnico-nacional da população migrante. Foi encabeçado por figuras da elite teuta – jornalistas, professores, pastores, comerciantes, industriais -, que forjaram uma identidade específica para esta população com base na distinção étnica –propriamente etnocêntrica – em que são tomadas características culturais e biológicas como elementos diferenciadores. Como o próprio nome revela, o germanismo não é apenas um movimento de valorização de um caráter, identidade ou modo de ser alemão, mas também tem suas origens numa concepção de unidade cultural germânica própria ao nacionalismo do século XIX.”(SILVA, 2006, p. 229-230)

¹⁵² “O verdadeiro princípio da magia dos enunciados performativos reside no mistério do ministério, isto é, na delegação ao cabo da qual um agente singular (rei, sacerdote, porta-voz) recebe o mandato para falar e agir em nome do grupo, assim constituído nele e por ele, tal princípio encontra-se, mais precisamente, nas condições sociais da *instituição* do ministério que constitui o mandatário legítimo como sendo capaz de agir através das palavras sobre o mundo social pelo fato de instituí-lo como *médium* entre o grupo e ele mesmo; isso ocorre, entre outras coisas, ao municiá-lo com signos e insígnias destinados a lembrar o fato de que ele não age em seu nome pessoal e de sua própria autoridade. (BOURDIEU, 1996, p.63)

Silenciar, contudo, não significa eliminar. O mundo pomerano reinventou-se, na Serra dos Tapes, constituindo-se em um caso específico. Foi reconfigurado pelas trocas assimétricas, pelas apropriações das lógicas das culturas já presentes nesses espaços. É possível considerar hoje que, muito mais do que cultura pomerana, há uma cultura local, que apresenta códigos próprios e rituais específicos, capazes de permitir o trânsito das diversas correntes que a condiciona.

5.1 O fenômeno da religiosidade: um eixo central na organização da vida cultural

No universo desta pesquisa, a presença do fenômeno das comunidades livres leva a buscar fontes e estudos já realizados, para aprofundar sua compreensão, no entrecruzamento das fontes e levantamentos de campo. No entendimento de Eliseu Teichmann (1996, p.1), comunidades livres ou '*Freigemeinden*': "São aqueles núcleos eclesiais - comunidades ou congregações - que se mantiveram independentes, ou seja, que não se filiaram aos sínodos - organizações para reunir e unir as comunidades".

O processo de construção das comunidades livres não se deu por um acaso histórico, mas, sim, pelas condições materiais sob as quais estavam envolvidos a população das comunidade isoladas no RS, que, sem atendimento espiritual por pastores, organizaram-se e constituíram um modo próprio de gestão da vida comunitária. Esse é o caso das comunidades pomeranas na Serra dos Tapes. Observando os locais onde as comunidades livres tiveram forte presença, é também visível a presença forte de pomeranos. As comunidades independentes mantêm sua força na região sul do Rio Grande do Sul:

Atualmente existem no RS comunidades que se mantêm fiéis às origens da maioria das comunidades protestantes criadas até o último quartel do século XIX, que se preservam 'livres', ou seja, sem

a vinculação de uma entidade eclesiástica maior. Em sua maioria, localizam-se nos municípios de São Lourenço do Sul, Canguçu, Pelotas e Camaquã, sendo atendidas por mais de 20 pastores-livres. (RIETH, 1990, p. 256)

Há, portanto, elementos para conjecturar que as comunidades livres são também um movimento de resistência da cultura pomerana, no conflito com a cultura oficial alemã.

Assim Teichmann (1996, p.03) também aponta pistas possíveis, ao buscar comprovar a tese de que as comunidades livres “não são fruto direto da experiência eclesial alemã”, que são, antes, “decorrentes da situação peculiar que se gerou no contexto do processo imigratório-colonizador no Rio Grande do Sul”, e que a existência dessas comunidades tem a ver com “a mentalidade cultural e religiosa herdada”. Os pomeranos, em sua maioria, são os criadores e defensores e fomentadores das comunidades livres.

Se já afirmamos que, antropológicamente, os pomeranos constituíam um grupo humano diferenciado dos Teutos^{153 154}, a estirpe eslava-Wende se concretiza na experiência da constituição das comunidades livres, transpassadas pelas

¹⁵³ É importante não perder de vista que: “A alta compreensão da moral na família e na vida pública, bem como o sentimento religioso, entre os povos germânicos, desde os tempos primitivos, constituíam qualidades conhecidas e admiradas pelos mais antigos observadores. Já no ano de 98 de nossa era, o historiador romano Cornélio Tácito, referindo-se aos germanos, escrevia :“São quase os únicos bárbaros que têm uma só mulher. Ninguém lá se diverte com o vício. Cada mãe cria seus filhos e não os entrega a criadas ou amas. Os homens conhecem tarde as mulheres e isso lhes prolonga a juventude.” Paralelamente com esta moral, um dos grandes fatores da força e resistência daquele povo, constituía o apego às crenças em deuses. Apesar de se adaptar posteriormente, em linhas gerais, aos ensinamentos cristãos, sua orientação moral, os primeiros apóstolos do cristianismo encontraram quase insuperáveis dificuldades na implantação definitiva da nova religião, na Germânia. Para converter ao culto cristão os povos germânicos, o imperador Carlos Magno, duma só vez, mandou executar 4.500 saxões (no ano 782) e obrigou outros 10.000 a transferirem suas residências para as imediações de Frankfurt.” (PETRY,1966, p.09). A história alimentada pela memória pode transformar o mundo!

¹⁵⁴ Mesmo não trabalhando com o conceito de raça, pois o compreendo inadequado para a interpretação histórico-antropológica, há uma passagem na literatura que dá a dimensão do jogo de poder subsumido nas disputas sobre ser ou não ser alemão: “Ocasionalmente o pensamento germanista revela traços étnico-racistas já antes do Terceiro *Reich*, como no caso do prepósito Funcke, que emitiu o seguinte juízo a respeito dos colonos: “segundo a raça, os teuto-brasileiros em geral não são de sangue germânico puro, e, sim, predominantemente em alto grau pomeranos germânico-vêndicos da classe de trabalhadores rurais semi-escravos e Hunsrückger germano-alpino-célticos de altiplanos, culturalmente pobre. No sangue da maioria, não correm as qualidades mais valiosas do “germanismo” autêntico. (Funcke n0. 1416/32 P. Alegre – 23 de maio de 1932. Zusammenfassender Bericht..., p.19 – EZA KA C VII RS 2 apud 2001. (PRIEN, 2001, p. 370)

diversas inferências da cultura teuta, que, por séculos, colonizou econômica e culturalmente o povo pomerano.

A existência de “Igrejas Territoriais”, ou “*Landeskirchen*”, era uma realidade presente desde a Idade Média Tardia e isso foi acelerado pela Reforma¹⁵⁵. Uma estrutura religiosa que unida ao Estado, dirigia e estabelecia normas gerais de seu funcionamento. Essa forma de gestar a vida religiosa não agradava a muitos grupos, que acabavam por romper com a política eclesiástica dos governos. Criavam-se, então, movimentos separados da igreja estatal, “[...] na busca de um aprofundamento na religiosidade e de mudanças na forma de ser igreja.” No século XIX, já no âmbito do luteranismo, vai ocorrer “o fenômeno do “independentismo eclesiástico”, com a formação das comunidades e/ou igrejas livres” (TEICHMANN, 1996, p.17) que, na época, significaram um aprofundamento nas manifestações de fé e religiosidade. Esse movimento aprofundou-se com o processo da “União Prussiana”¹⁵⁶, que apresentava um caráter unionista. Essa política unionista não foi bem aceita e houve movimentos de protesto, surgindo, assim, o desejo de organização independente¹⁵⁷.

Faço referência a essa situação, por compreender que o movimento independentista não é novo na experiência luterana, e que muitos pomeranos foram parte desse processo. O surgimento das comunidades livres no Brasil, contudo, em especial no Rio Grande do Sul, entre pomeranos¹⁵⁸, não decorre diretamente do movimento supracitado, mas faz parte da experiência cultural dos povos imigrantes. Aquilo que foi o movimento de independentismo é diferente do movimento das comunidades livres no RS. Enquanto lá o movimento foi organizado por clérigos, na separação da igreja do Estado e, por fim, de criação de uma organização sinodal, aqui o processo foi organizado por leigos. A comunidade era formada pelos membros, a oposição das comunidades à idéia de sínodo se deu basicamente pela

¹⁵⁵O princípio que fomentou as igrejas territoriais é o *cuius regio, eius religio* (tal rei, tal religião). Após a Reforma, ficou decidido que a religião oficial do povo de cada território seria a que o rei escolhesse. (TEICHMANN, 1996, p.17)

¹⁵⁶ “Neste trabalho de difusão da União para as igrejas de outras províncias, o Consistório Eclesiástico Superior (Evangelischer Oberkirchenrat) de Berlim criado em 1850, exerceu papel importante”. (ROGGE apud TEICHMANN, 1996, p.17)

¹⁵⁷ Nesse movimento, um grupo irá imigrar para os Estados Unidos a fim de lá poderem viver suas formas religiosa sem a interferência do Estado, constituindo o Sínodo Mussuri, que anos após (1900) irá se instalar na Serra dos Tapes. (TEICHMANN, 1996, p.17)

¹⁵⁸ Para amenizar o conflito, foram também feitas concessões em outras províncias, como na Pomerânia, por exemplo. (BESIER,1991, p. 137 apud TEICHMANN, 1996, p. 19)

não aceitação, por parte das comunidades, das regras de gestão do patrimônio. Não se trata de um movimento de renovação/reavivamento religioso. Ocorreu, aqui, a tentativa de tomar, nas mãos, as rédeas do processo de gestão da vida comunitária, e, por conseqüência, as questões relativas à religiosidade ficaram submetidas aos interesses dos gestores comunitários, sem uma relação com instituições mais amplas.

Enquanto lá a igreja atuava na forma de um patriarcalismo cristão, representando os interesses dos poderosos contra os oprimidos, obrigando os servos a submissão à nobreza, com apoio da igreja, aqui os imigrantes assumiram o papel de opressores¹⁵⁹, submetendo os pastores a seus interesses e coordenaram o funcionamento da igreja e de seus ritos.

Olhar essa experiência somente a partir da relação opressor-oprimido, no entanto, é restringir sua importância histórica. É preciso percebê-la como movimento de resistência e de reinvenção. No Brasil, a criação das comunidades livres¹⁶⁰ seguiu rumos diferenciados, mas com a leitura de mundo que os mesmos trouxeram da experiência anterior¹⁶¹. A construção das comunidades, mesmo sem a presença de uma igreja institucional, seguiu parâmetros já conhecidos; contudo, foi se moldando a um novo contexto. Teichmann (1996, p.38-39) assim descreve essa situação:

¹⁵⁹ “Dreher (1984) observa que, segundo a tradição oral, em algumas comunidades, constituídas principalmente de pomeranos, o pastor chegava, inclusive, a ser surrado pelos seus paroquianos. A explicação disto estaria no fato de que os pomeranos emigrados para o Brasil pouco antes haviam sido libertados da servidão da gleba e, em aqui chegando, passaram a ser os “latifundiários”, tratando o pastor assim como este era tratado pelos latifundiários na velha pátria”. (TEICHMANN, 1996, p.43)

¹⁶⁰ “Até a chegada do pastor Borchard a São Leopoldo (1864), os poucos pastores que atuavam no Rio Grande do Sul o faziam por iniciativa pessoal. Nenhuma instituição os tinha enviado para o Brasil. As igrejas evangélicas territoriais da Alemanha, até então, não tinham se preocupado com os seus membros que haviam deixado o país. Em conseqüência, no que diz respeito à preservação e cultivo da fé, os imigrantes evangélicos estavam entregues à própria sorte. Adeptos de uma religião apenas tolerada pela Constituição do Império, sem poder contar com o auxílio do Estado para as questões referentes à “sua” igreja, os imigrantes estavam postos diante de uma encruzilhada: resignar-se e abandonar a igreja evangélica, já que por ela também tinham sido abandonados, ou buscar soluções em seu próprio meio. Enveredando por este segundo caminho, foi que se abriu a oportunidade para o surgimento dos assim chamados “pseudo-pastores” ou pastores livres, sem vínculo com nenhuma instituição eclesiástica, senão apenas com a comunidade, que era, também ela, uma comunidade livre.” (WITT, 1996, p.60)

¹⁶¹ “O exame que fiz na literatura brasileira e alemã para entender os processos sociais e políticos que estiveram envolvidos com a produção das especificidades contidas em noções como cultura e nação alemã e sua “transposição” para o Brasil, permite dizer que a chamada “cultura teuto-brasileira” não é uma reprodução linear e estática de um conjunto de valores, crenças, tradições e práticas “trazidas” pelos/as imigrantes de uma terra natal comum. [...] Venho argumentando, até aqui, que a cultura teuto-brasileiro-evangélica foi (é) uma construção social que se tornou possível em função da articulação, freqüentemente conflitante, de interesses e necessidades de várias ordens e que variadas instâncias econômicas, comunitárias e políticas, bem como instituições religiosas, educacionais e estatais estiveram ativas nesse processo. (MEYER, 2000, p. 37; 59-60)

Na realidade, o governo brasileiro ou quaisquer órgãos eclesiásticos da Alemanha não se preocuparam, efetivamente, em atender os imigrantes evangélicos. Assim, estes tiveram que providenciar sozinhos todos os recursos necessários para sua vida religiosa, fundando comunidades e elegendo pessoas de seu meio para atuarem como pastores, constituindo o que se convencionou chamar de pastores-colonos, pastores-livres ou “pseudo-pastores” e, por extensão, o fenômeno das comunidades-livres, realidades estas, aliás, típicas do Rio Grande do Sul.

Os pastores livres foram duramente criticados pelas organizações sinodais. Teichmann (1996, p.39) percebe essa crítica, como um ato pejorativo, por parte dessas organizações e afirma: “Os termos “pastores-colonos” e “pseudo-pastores” foram utilizados, normalmente, pelos representantes dos dois sínodos e têm, quase sempre, uma conotação pejorativa”. Essa percepção parte de um sujeito que está envolvido com o mundo religioso, na condição de pastor, e que, ao realizar estudos sobre o tema, concluiu o que o ex-Sínodo Riograndense luta para ocultar.

Alguns contextos políticos específicos do Rio Grande do Sul colaboraram para a configuração desse quadro. Entre os fatos, destaca-se o decreto de 1863, no qual era facultado o exercício do pastoreado a todo aquele que se declarasse e solicitasse registro, através de ata de eleição ou nomeação de uma comunidade, para o cargo, sem a necessidade de apresentar qualificações formais para o exercício do mesmo. Contra essa legislação, atuaram Borchard e Rotermund, que realizam tentativas de que a mesma fosse alterada. (FISCHER, 1986, p.41)

Considera Teichmann (1996) que os pastores-livres foram alvos de uma generalização negativa, por parte dos representantes eclesiásticos, pois esses, a despeito de todo o trabalho realizado, utilizavam-se de alguns casos de má-fé, para transformarem todos em sujeitos sem condições de exercício do ofício. Desse modo, denominações de pastores-cachaça, “pseudo-pastores” passaram a designar a todos os que não pertenciam aos Sínodos. Uma dessas posturas está muito bem explicitada em Becker (1956, p.51)¹⁶²

¹⁶² BECKER, Rudolf. **As igrejas evangélicas**. In: Enciclopédia Rio-Grandense. Klaus Becker (Org.) Canoas: Regional, vol. 2, p.47-80, 1956.

...Muitos [...] eram pastores só para ganhar o seu sustento; a vida deles muitas vezes contrariou os mandamentos divinos e os princípios cristãos. Faltava-lhes o preparo cultural e religioso, eram ignorantes, espíritos irreligiosos e mesmo ateus. Praticamente, grande parte dos evangélicos, viviam abandonados pela Igreja, entregues a si mesmos, e principalmente a juventude carecia de sólida educação cristã. Ficaram as aparências da vida religiosa, mas de fato, a vida dos colonos foi dominada por um materialismo grosseiro e por práticas supersticiosas. Ainda hoje sentem-se os efeitos desse abandono espiritual.

A atuação dos pastores, nas comunidades, em muitos casos, era restrita ao trabalho dos rituais. Na maioria das comunidades, seu trabalho restringia-se à pregação e instrução. O restante da vida comunitária era decidido pela diretoria, dimensão essa que aparece também nos relatórios de Dedeke (1896)¹⁶³.

As percepções de Teichmann (1996, p. 50) vão mais além, em uma nota de rodapé, ao relatar a criação do primeiro Sínodo, em 1868. Ele percebe que há uma desconsideração com a região sul do Rio Grande do Sul, pois, entre os pastores presentes na fundação, não havia nenhum da região da Serra dos Tapes¹⁶⁴: “Podemos ver que as comunidades e “pastores admissíveis” se concentravam na região do Vale do Rio dos Sinos. As comunidades da região Sul do Estado – que, segundo a obra *Verzeichnis der Gemeinden und Register der evangelischen Deutschen in Brasilien*, já eram inúmeras -, foram totalmente desconsideradas¹⁶⁵”.

¹⁶³ “O pastor não tem o que dizer na comunidade, ele tem apenas o púlpito; o mais fica por conta da diretoria da igreja e da assembléia da comunidade” (Der Pfarrer hat nichts in der Gemeinde zu sagen, der hat nur die Kanzel, sonst aber ist der Kirchenvorstand und die Gemeindeversammlung da). (DEDEKE, 1896, p. 62, apud TEICHMANN, 1996, p.42)

¹⁶⁴ “No dia 11 de fevereiro de 1868, 9 pastores e 9 presidentes de comunidade fundaram, em São Leopoldo, o primeiro Sínodo. Os pastores fundadores e suas respectivas comunidades foram: Hermann Borchard (São Leopoldo), Hermann Bergfried (Santa Cruz), Wilhelm Kleingünther (Porto Alegre), Johann Friedrich Brutschin (Dois Irmãos), Johanes Haesbert (Novo Hamburgo), Heinrich Wilhelm Hunsche (Linha Nova), Robert Kröhne (Mundo Novo - Taquara), Christian Smidt (Ferraz) e Johannes Stanger (Picada 48). (SCHRÖDER, 1936, p. 206, apud TEICHMANN, 1996, p.50)

¹⁶⁵ “Observando as comunidades que participaram da fundação do Sínodo, podemos constatar que o Sínodo Rio-Grandense limitou-se, basicamente, à área da região do Vale do Sinos. Na época, já haviam sido fundadas muitas outras comunidades, sobretudo na região sul do Estado, mas que ficaram fora do projeto de união das comunidades porque não eram atendidas por “pastores admissíveis” no Sínodo, mas pelos chamados “pastores-livres”.¹⁶⁵ (TEICHMANN, 1996, p.56-57). Mais adiante, o mesmo relaciona: “Algumas das comunidades já existentes no Sul do Estado na época da fundação do Sínodo Rio-Grandense são: Kirchen und Schulgemeinde Aliança, munic. de Pelotas, fundada em 1883; Kirchen und Schulgemeinde Santo Antônio, via Pelotas, fundada em 1882; Kirchen und Schulgemeinde Arroio do Padre I e II, fundadas, respectivamente, em 1876 e 1882; Kirchen und Schulgemeinde Cerrito, fundada em 1869; Kirchen und Schulgemeinde Santa

Nos processos de silenciamentos e opressão, destaca-se a perspectiva germanista. No entendimento de Maria A. S. Dickie (1996, p. 245), o modo de ser do colono imigrante foi uma ação ideológica organizada em três vertentes diferenciadas, seqüenciais e simultâneas:

A construção da vida e do *ethos* dos colonos, colocando em perspectiva a vida construída e regrada ao longo do período anterior. Estas retóricas foram a expressão de três projetos culturais que queriam modificar a visão de mundo dos colonos, de acordo com metas claras e definidas. [...]. os três autores desse projeto – e destas retóricas – foram pastores luteranos vindos da Alemanha, após 1864; os padres jesuítas alemães, radicados em São Leopoldo desde 1850; e os alemães, conhecidos como *Brummer*, chegados ao RS a partir de 1852, dos quais alguns se haviam espalhado, como profissionais, pelas linhas coloniais e outros tinham permanecido em Porto Alegre.

Isabel Cristina Arendt (2005, p.107) considera que os evangélicos luteranos foram submetidos à influência da ideologia do germanismo¹⁶⁶, a partir de seus principais líderes religiosos:

Uma questão é comum às três vertentes defensoras da germanidade: pretendem que a população de imigrantes e descendentes de imigrantes alemães seja brasileira no tocante à cidadania, preservando, porém, a identidade étnico-nacional-alemã, sintetizada na “germanidade” [*deutschum/volkstum*] especialmente nas primeiras quatro décadas do século XX, os descendentes de imigrantes alemães, especificamente os evangélicos luteranos, estão submetidos, de um lado, à influência dos ideólogos do germanismo, que pretendem a (re) germanização desse grupo, valendo-se das instâncias citadas acima, especialmente periódicos; e, de outro lado,

Silvana Nord, munic. de Pelotas, fundada em 1875; Kirchen und Schulgemeinde Feliz, munic. de São Lourenço, fundada em 1872. Cf. *Verzeichnis der Gemeinden und Register der evangelischen Deutschen in Brasilien*, p. 5-6; 8-9. Certamente, para as muitas comunidades que iam sendo formadas ao longo do processo de colonização, estando distantes, embrenhadas no mato, isoladas, pouco interessava também o que as comunidades das primeiras colônias estavam fazendo.” (TEICHMANN, 1996, p.100)

¹⁶⁶ “Aqui se revela a ligação com o pensamento de Rotermund. Seu biógrafo Fousel observa: “sem a germanidade de Lutero seu espírito reformatório seria inconcebível.” “para Rotermund, o cristianismo evangélico era absolutamente inseparável da Alemanha; não apenas porque isso lhe convinha no RS em sua luta pelo germanismo, mas porque acreditava que a fusão de alemã e evangélico estava fundamentada histórica, psicológica e essencialmente.” (PRIEN, 2001, p. 345)

à influência do governo nacional e estadual que pretendem a construção de uma identidade nacional coletiva e a supressão de diferenças étnicas, sendo a escola um dos instrumentos utilizados para formar o cidadão desejável.

A situação contemporânea tem alterado um pouco esse quadro, mas não tanto para mudar a realidade que diferencia o sul do Rio Grande do Sul dos demais grupos evangélicos no Brasil. Essa situação foi alvo de grande investimento, por parte da IECLB, que busca, constantemente, ganhar comunidades para sua seara¹⁶⁷, disputando espaço com a IELB.

Em São Lourenço, por exemplo, o Sínodo de Missúri, até 1932, só atuava na localidade de Bom Jesus, não conseguindo estender seu trabalho para as outras localidades do município. Para o Sínodo-Riograndense, em 1958, os dados representavam uma grande preocupação, colocando, segundo Alfred Simon, um dilema para o mesmo: investir de vez ou desistir totalmente da região, visto que, nesta época, tinha somente 4 pastores atuando na área. (TEICHMANN, 1996, p. 99)

A cultura local permanece em movimento¹⁶⁸, estabelecendo-se, nesse momento histórico, um respeito mútuo entre as instituições; contudo, não se encontra resolvida essa questão.

5.2 O casamento e 'papéis' de 'madre- esposa'

¹⁶⁷ “Estima-se que, atualmente, haja cerca de 4.500 a 5.000 famílias-membros, integrando estas comunidades-livres, em toda a região sul do Estado do Rio Grande do Sul. Igualmente, acredita-se que, em toda a área, o número de membros pertencentes às CLs seja equivalente ao dos luteranos ligados à IELB e IECLB. Não há dúvida de que, ao longo da história, os livres sempre foram a maioria na região. Atualmente, nas comunidades ligadas às igrejas luteranas IELB e IECLB, cerca de 40% dos congregados são diretamente provenientes das CLs e os restantes 60% são luteranos de berço”. (TEICHMANN, 1996, p.105)

¹⁶⁸ “Em geral: uma religiosidade introvertida, automática, reprodutiva, individualista, fatalista como a dos pomeranos, só aos poucos se tornará expressiva, consciente, criadora, e contestadora. Mas os primeiros passos desta transformação já podem ser observados.” (DROOGERS, 1984, p. 74)

A formação e desenvolvimento de lógicas de pensamento se dão a partir de atitudes práticas do sujeito que experiencia. Ser parte do meio rural é ser parte de um universo específico. A lógica do sagrado influencia na forma de pensar-agir-conhecer e valoriza determinadas práticas de conduta.

Diante disso passo a analisar o presente tema, a partir de dados coletados em pesquisa de campo¹⁶⁹. Estes documentos (datados entre 1920 e 1984) são fontes primárias, manuscritos em alemão gótico e português e pertenceram a um pastor livre que atendia comunidades de Canguçu e São Lourenço do Sul.

Nos documentos manuscritos (prédicas, os processos litúrgicos descritos no rito da Bênção Matrimonial, na cerimônia de confirmação de matrimônio, nas alocações para casamento, nos sermões de Bodas de Prata e de celebrações de aniversários de casamento), o papel de esposa e marido é definido pela voz oficial do pastor. A partir destes ordenamentos, a perspectiva de mulher-esposa, submissa, carinhosa e respeitosa aos ditames de seu marido é perspectiva hegemônica nos discursos analisados e nos indicam importantes elementos, presentes na forma de ser de muitos espaços comunitários, induzidas pelo pensamento religioso:

E para que o matrimônio seja realmente feliz é preciso que tanto **o marido como a mulher reconheçam as suas respectivas posições**. Estas não são determinadas apenas pelos costumes locais. Estão delineadas na própria Palavra de Deus, a Bíblia, e então em harmonia com as qualidades que Deus implantou no homem e na mulher que os criou. Sabendo como fez ele o homem e com que objetivo o fez. Jeová registrou na sua Palavra que **“o marido é a cabeça de sua esposa**, assim como também Cristo é a cabeça da congregação.” Isto significa que o **marido deve assumir a chefia do lar, planejar as atividades da família e assumir a responsabilidade pelas decisões finais**. [...]. “Mas isso não o autoriza a reger a sua casa de modo ríspido e cruel – Embora muitos homens tenham exercido a chefia de modo desamoroso, os maridos cristãos devem evitar isso. – Devem estudar cuidadosamente como J. Cristo tem exercido a chefia sobre a congregação cristã e dali seguir seu belo exemplo. Aconselha-se aos maridos em Efésios 5,25 :“Continuais a amar as vossas esposas, assim como também o Cristo amou a congregação e se entregou por ela”. Fazendo isso, **não serão exigentes demais com suas esposas**, mas cuidarão dos assuntos da família dum modo reanimador para todos os envolvidos.” [...]. “A esposa, da sua parte “deve ter profundo respeito pelo seu marido”. Uma vez que é ele quem foi autorizado por Deus à assumir a

¹⁶⁹ A caixa e a santa, contradições do mundo da vida: O primeiro contato com o material de fonte primária deu-se quando estávamos na busca de referências sobre as Festas do Colono e sabíamos que havia um pastor que tinha organizado um grande desfile. Fomos até seus descendentes, eu (Carmo Thum) e Patrícia Griep Kern. Lá tivemos uma vivência de sincretismo religioso fantástica. O material estava guardado, numa peça da casa, em uma caixa de papelão; em cima da caixa, havia uma pequena tábua de anteparo, para suportar o peso de uma estátua de uma santa católica.

chefia, ela pode contribuir muito para a felicidade da família e de seu lar, por **sujeitar-se voluntariamente à sua liderança.** [...] **“Se ela tiver uma mente mais sagaz do que seu marido** – como acontece às vezes, então pode usar esta qualidade para **apoiá-lo no seu papel de chefe**, em vez de competir com ele ou menosprezar o que ele faz. Há muito que ela pode fazer na vida da família.” [...] **“A Bíblia incentiva** apropriadamente as mulheres casadas **“para amarem seus maridos; para amarem seus filhos, para serem ajuizadas, castas, operosas em casa, boas, sujeitando-se aos seus próprios maridos**, para que não se fale da Palavra de Deus de modo ultrajante”. **A esposa e mãe que cumpre seus deveres ganhará o duradouro amor e respeito dos de sua família.**” (Bodas de Prata)

“Ora, é muito lamentável, meus amados, que, em muitos lares surgem problemas, quando o marido deixa de tomar em consideração **o temperamento feminino, a constituição emocional de sua esposa.** Ele precisa reconhecer que ela considera as coisas de um ângulo diferente. As emoções dela reagem de modo diferente. Sua força não é igual a dele. Por isso **o conselho inspirado para os maridos é: “ Continuai a morar com elas...** segundo o conhecimento, **atribuindo-lhes honra como a um vaso mais fraco, o feminino,** visto que sois também herdeiros com elas do favor imerecido da vida. Quando o marido faz isto, ele ajuda a produzir um espírito de compreensão e de segurança no lar”. (Bodas de Prata)

Torna-te, ó querida noiva ao teu esposo, **uma fiel e submissa auxiliar e companheira da vida,** - e vós, querido noivo, sereis à vossa esposa um fiel esposo, e mais do que isso, **um amoroso protetor!**”. (Caros Noivos)

“Se **o Homem é a cabeça** da criação, **a mulher é a sua coroa**”. A escritura Sagrada, ensina ainda mais que os casados devem sofrer com paciência um do outro as fraquezas à que a humanidade está sujeita por causa de sua natureza.” (Benção matrimonial)

“E também vós, querida noiva, - assumeis com o dia de hoje uma santa obrigação. Um rico e belo campo de atividade estende-se perante aos teus olhos. Si o Homem haverá de comer o seu pão, no suor de sua face, **é a mulher, sua auxiliar**” quem o cerca com atividade amorosa, **sacrificando-se à fornecer a frescura necessária; temperando-lhe,** por meio de fidelidade, amor, **submissão e benignidade,** o seu pão¹⁷⁰.” (Alocução de Casamento)

A partir desses discursos que eram e são reproduzidos a cada ritual de passagem, com mais ou menos ênfases, compreendemos que este é um discurso que define e estratifica papéis sociais. São espaços e posturas sociais demarcados por relações de poder, que definem a sociabilidade possível e desejada¹⁷¹.

¹⁷⁰ “A cozinha é o coração do lar, lugar central de atuação das mulheres. Ali eram ensinados os modos de comer e cuidar da casa, pois é a partir da cozinha que irradia o fluxo do trabalho doméstico, espalhando-se e espelhando-se pela casa toda. Ali criam-se hábitos alimentares e conquistam-se as moças para a arte de cozinhar. [...] quando a mulher se sente deslocada ou sem dotes suficientes, a cozinha deixa de ser um lugar aconchegante, para ser um de tortura. Existe o ideal da dona-de-casa perfeita, que sabe cozinhar bem, até quando há poucos recursos. Este ideal impregnou-se na imagem da mulher alemã imigrante e passou a ser um desconforto para aquela que não consegue alcançá-lo.” (GIERUS, 2006, p. 62)

¹⁷¹ “Tudo leva a crer que as instruções mais determinantes para a construção do *habitus* se transmitem sem passar pela linguagem e pela consciência, através de sugestões inscritas nos

Em se tratando de um procedimento discursivo de longa permanência no local, a sua influência cumpre a profecia de que o “verbo se fez carne”, ou seja, numa liberdade de interpretação, o dito fez-se prática, e não qualquer prática, uma prática recorrente, ordenadora do modo de ser da vida cotidiana, portanto encarnada nos processos da vida. Este processo, contextualizado localmente, ganha ainda mais força de lei moral, pois a ser pronunciado numa região rural, por quase 60 anos (1924-1984) pelo mesmo pastor (e pelos seus seguidores atuais) manteve-se como regra a ser seguida e, como conseqüência imediata, serviu para constituir as atuais noções de marido e mulher da região em estudo.

Cabe, portanto, reconhecer que a idéia de “mulher submissa” e de “homem governante” organiza as relações de poder e de moralidade, sendo avalizadas e induzidas pela institucionalidade religiosa local. No papel de marido, são recorrentes os imperativos de “poder”, “governar” e “proteger” em clara indicação de que o papel do marido é o de conduzir os processos de vida familiar e comunitária, pois a ele cabe “governar a sua família”, “ ser “a cabeça da casa” e servir “como exemplo”.

Algumas passagens claramente explicitam a relação de chefia e de condução da família, definindo claramente que esta é uma tarefa que pertence ao homem decidir: “o marido é a cabeça de sua esposa” e, ainda, “o marido deve assumir a chefia do lar, planejar as atividades da família e assumir a responsabilidade pelas decisões finais”.

Além da idéia de chefia, recorrente está o direito à posse sobre a mulher, pois a condição de esposo/marido lhe coloca como um sujeito de direito sobre a mulher, como está explicitado nas seguintes passagens: “vós, possuireis uma mulher”. O sentido de possuir aqui se dá em sua integralidade, tanto no que tange ao direito de governar, de desejar e de atuar, pois cabe à mulher/esposa “de boa vontade ela

aspectos aparentemente mais *insignificantes* das coisas, situações ou práticas da existência comum. Logo, a modalidade das práticas, as maneiras de olhar, de se aprumar, de ficar em silêncio, ou mesmo de falar (“olhares desaprovadores”, “tons” ou “ares de censura” etc.) são *carregadas* de injunções tão poderosas e tão difíceis de revogar por serem silenciosas e insidiosas, insistentes e insinuantes. (Eis o *código secreto* explicitamente denunciado por ocasião das crises típicas da unidade doméstica, crises da adolescência ou crises conjugais: a desproporção aparente entre a violência da revolta e as causas que a suscitam deve-se ao fato de que as ações ou as palavras mais anódinas passam a ser percebidas em sua verdade de injunções, intimidações, advertências, ameaças, e denunciadas enquanto tais com violência tanto maior quando continuam agindo aquém da consciência e da própria revolta que suscitam). O poder de sugestão exercido através das coisas e das pessoas é a condição de eficácia de todas as espécies de poder simbólico capazes de se exercerem me seguida sobre um *habitus* predisposto a senti-las.” (BOURDIEU, 1996, p. 39)

abandona a sua querida casa paterna”, ou seja, abandona o espaço de direito familiar, para se subjugar aos ditames de um novo senhor.

Quanto ao processo de decisão de rumos da vida da família, cabe ao homem o direito ao trabalho e à mulher o ordenamento social de “acompanhar-vos para onde a vossa profissão há de levar-vos.”. Por quê? Porque o “o Homem é a cabeça”, além disso, é “um amoroso protetor”. Quando os homens tiverem mulheres capazes de requerer o direito a discutir certas dimensões da relação e, indignadas, se indispuerem com os mesmos, o conselho inspirado para os maridos é “Continuai a morar com elas...”. Estas reticências autorizam muitas possibilidades, e, em se tratando de um discurso religioso, com elementos da filosofia estóica, a paciência e o padecimento são virtudes necessárias para alcançar a felicidade.

Cabe à mulher/esposa ser a auxiliar, ser possuída. Ao homem/marido governar e possuir. Este ordenamento discursivo é encontrado subliminarmente em todas as passagens do discurso. Cabe ao papel de mulher/esposa a tarefa de sacrificar-se, de temperar a vida, a partir de posturas de submissão e benignidade¹⁷².

Quando a mulher apresentar desejos de romper com esse ordenamento padrão, tratar-se-á de algo relacionado a “temperamento feminino, a constituição emocional de sua esposa”, fazendo diretamente alusão a uma condição de irracionalidade ou de uma prática mobilizada por sentimentalismos, e não atos decorrentes de um procedimento racional. Novamente, a perspectiva estóica se apresenta como a verdade a ser seguida.

Esta postura de asujeitamento aos ordenamentos do marido - seu senhor – a induz a serem “ajuizadas, castas, operosas em casa, boas, sujeitando-se aos seus próprios maridos”. Cumprindo essa função, serão reconhecidas como honradas, na vida em sociedade. “A esposa e mãe que cumpre seus deveres ganhará o duradouro amor e respeito dos de sua família.”

Nos casos em que a situação de possessão, de obediência e de auxiliar estiver cumprida e ainda apresentar a mulher/esposa uma capacidade de gerenciamento da vida cotidiana superior ao seu marido, o seu papel será o de

¹⁷² “Este ideal de mulher e família é pautado pela religião e a teologia cristã e patriarcal, ensinada e pregada nos púlpitos e igrejas. As opções das mulheres em relação à sua vida de fé são apontadas somente através da suspeita. A religião é tão normativa que esconde subjetividades teológicas. Suspeito que, por trás das convicções de fé nascidas e experimentadas dentro da religião cristã patriarcal, as mulheres alemãs imigrantes tenham criado possibilidades de viver sua religiosidade de modo autônomo, a partir das experiências de seus cotidianos, implicando, por exemplo, no movimento de abençoar os parentes através das cartas que escreviam.” (GIERUS, 2006, p.50)

utilizar sua capacidade para auxiliar o homem/esposo: “Se ela tiver uma mente mais sagaz do que seu marido [...] apoiá-lo no seu papel de chefe [...] sujeitar-se voluntariamente à sua liderança.”. Uma situação em que a mulher, como humano não é autorizada a dar demonstração pública de sua capacidade de desempenhar o papel de chefe da unidade familiar.

Compreendo que esse modos de discursos, pronunciados em momentos ritualísticos, que se repetem a cada novo ritual, para toda a comunidade, interferiram e interferem diretamente na constituição dos modos de ser das comunidades envolvidas, pois a permanência destas práticas discursivas ainda pode ser verificada em muitas vozes pastorais. Nos estudos de Gerius (2006, p.49), os temas da religião e da escola são compreendidos como elementos de uma rede social, que ordena modos de ser¹⁷³:

O homem e a mulher, embebidos por seus contextos específicos e por suas redes sociais, vivem o seu cotidiano, estabelecendo entre si códigos de comportamento, de linguagem e jeitos de ser, oriundos também do seu contexto religioso. Por isso é tão importante saber o que é dito e não só mostrar quem fala com quem. Esta necessidade de saber e não só de mostrar também precisa ser aplicada à religião. Pela histórica opressão e supressão sofridas pelas mulheres em suas vidas, infere-se que os códigos religiosos foram formatados por homens, foram ditados por homens muito mais do que estabelecidos pelas mulheres. As mulheres os assumiram para si, os assumiram como se fossem a própria experiência.

Seguindo a máxima de que o primeiro passo da libertação é a tomada de consciência, compreendo, junto com Lagarde (2005), que descobrir “os cativeiros” é o primeiro passo para abandonar esta condição e que, por vezes, o processo vivido expressava algo muito próximo da seguinte passagem:

¹⁷³ “A correspondência estreita entre os usos do corpo, da língua e, sem dúvida, também do tempo, deriva do fato de que é essencialmente através das disciplinas e das censuras corporais e lingüísticas, que implicam freqüentemente uma regra temporal, que os grupos inculcam as virtudes enquanto forma transfigurada de sua necessidade e que as “escolhas” constitutivas de uma relação com o mundo econômico e social são incorporadas sob a forma de montagens duradouras e subtraídas pelo menos em parte às amarras da consciência e da vontade”. (BOURDIEU, p.1996, p.78)

[...] a opressão está em nós quando nosso cativoiro conta com nosso mais firme apoio, e quando aprender, atrever-se e experimentar, são ações que parecem impossíveis. Também o são quando nos mantemos intocadas com as normas de nossa cultura confrontadas com experiências vividas que não tem nelas explicação ou são reprováveis. (LAGARDE, 2005, p.18).

No que tange à questão da desigualdade de gênero, percebida nos ordenamentos discursivos de matrimônio, é preciso considerar que “os cativoiros se originam nos modos de vida e nas culturas de gênero” (LAGARDE, 2005, p.19). Desse modo, não estou olhando preconceituosamente a experiência vivida, e, sim, considerando que o papel ocupado pela mulher, no matrimônio, segue os passos da tradição religiosa, que ordena práticas machistas na vida cotidiana. Percebo que, no processo de vida cotidiana pomerana, os processos de formação históricos condicionam os saberes-poderes da mulher/esposa.

Nas análises realizadas por Joana Pedro (1997, p. 297) e de Renate Gierus (2006, p.42) a presença de imagens de mulheres com aventais é um traço típico da mulher imigrante (e, no nosso caso, rural), sendo que o avental é um símbolo de pureza e eficiência. O avental representa o trabalho feminino. A representação “mulher trabalhadeira” é um estereótipo necessário a toda mulher imigrante; contudo, ao exercitar esse papel “de mulher trabalhadeira”, a mulher se invisibiliza¹⁷⁴, no mundo doméstico¹⁷⁵. Essas invisibilidades são ordenadas a partir dos escritos nos panos de parede¹⁷⁶, nas regras passadas de mães para filhas, nas leituras em jornais que falam sobre o papel da mulher, nas prédicas dos pastores.

¹⁷⁴ Não casar era tornar-se ainda mais invisível, até mesmo nas sociedades urbanas; no caso, a análise sobre a sociedade paulista: “Mas, não se casando a mulher via seu prestígio na sociedade diminuído, dedicando-se ao trabalho remunerado descia imediatamente de classe. Fora dos trabalhos de agulha, o ensino particular era a única oportunidade de que dispunha uma mulher de certo nascimento para ganhar a vida. Contudo, um anátema pesava sobre essa criatura apagada, “que podia ser reconhecida à primeira vista pelo vestido simples e discreto, pelo chapeuzinho de palha enterrado com véu marrom ou verde e pelo rosto onde se estampava um olhar fixo de desespero”. (SOUZA, 1987, p.91)

¹⁷⁵ “Nos dicionários da língua francesa compostos no século XIX, ou seja, *no momento em que a noção de vida privada adquirira seu pleno vigor*, descubro de início o verbo privar significando domar, domesticar e o exemplo dado por Littré “um pássaro privado”, revela o sentido: extrair do domínio selvagem e transportar para o espaço familiar da casa. Descubro em seguida que o adjetivo *privado*, considerado de uma maneira mais geral, também conduz a idéia de familiaridade, agrega-se a um conjunto constituído em torno da família, da casa, do interior.” (DUBY, 1990, p.19)

¹⁷⁶ “Mulheres construídas com palavras e palavras são o instrumento de trabalho da teologia. São o fascínio da teologia. Por esta razão é tão importante descobrirmos formas de jogar luzes sobre nossas próprias palavras. Frases bordadas em panos que serviam de enfeite e ensinamento em

5.3 Os rituais de passagem e suas representações: submissões e reinvenções

O processo dos ritos comunitários serve como espaço de reprodução das relações de poder e de inversão de papéis sociais¹⁷⁷ nas comunidades.

Nas festas de casamento, a organização em torno dela, delimita espaços e práticas possíveis, organiza rituais, predetermina procedimentos, induz práticas de sociabilidade (nem sempre respeitadas), permite o êxtase dentro dos limites da festa. Analisando o caso das festas de casamento, compreendemos que a festa do casamento atua como um instrumento de inscrição de posturas¹⁷⁸ desejadas ao novo casal. A presença da fartura na mesa indica, aos noivos, que essa é uma tarefa necessária ao novo casal: fartura à mesa garante a sobrevivência do casal; a presença dos padrinhos e testemunhas, indica mais que o casal terá membros da comunidade próximos de si, para evitar que os mesmos se desviem do caminho, do que de significa que esses (os padrinhos) tenham consciência de que realmente é uma ação desejada por ambos. A dança dos noivos, após as cerimônias de agradecimento da presença dos convidados, com a troca de roupas, indica que o novo casal assume agora a condição de membro de uma comunidade, respeita suas regras e as faz valer nos seus espaços de influência¹⁷⁹. O processo do extraordinário na festa se apresenta como espaço/prática de reinvenção de práticas, que são

grande parte das casas de nossas mães e avós, no espaço da cozinha, receitas de chás, remédios caseiros, receitas de tantos tempos e lugares somente agora estão começando a aparecer. Quanta palavra, beleza, fascínio, quanta teologia!” (EGGERT, 2003, p. 178)

¹⁷⁷ “Os ritos são momentos especiais de convivência social [...] não devem ser tomados como momentos essencialmente diferentes (em forma, qualidade e matéria-prima). Daqueles que informam a chamada da vida diária.[...]. Como todo o discurso simbólico, o ritual destaca certos aspectos da realidade. Um de seus elementos básicos é tornar certos aspectos do mundo social mais presentes do que outros.” (DA MATTA, 1983, p. 60)

¹⁷⁸ “A crença religiosa e o ritual confrontam-se e confirma-se mutuamente; o ethos torna-se intelectualmente razoável porque é levado a representar um tipo de vida implícito no estado de coisas real que a visão de mundo descreve, a visão de mundo torna-se emocionalmente aceitável por se apresentar como imagem de um verdadeiro estado de coisas do qual esse tipo de vida é expressão autêntica.” (GEERTZ, 1989, p. 144)

¹⁷⁹ “As festas de casamento agem como uma força centrípeta em relações marcadas pela reciprocidade e solidariedade, formando assim uma idéia de unidade. As festas são momentos extraordinários, marcados pela alegria por valores que são considerados positivos por seus membros. Esses rituais são modos de salientar aspectos do mundo diário, pois colocam em evidência os papéis sociais existentes no cotidiano da comunidade, atuando como elementos de reforço da cultura pomerana.” (MALTZAHN, 2007, p. 38)

incorporados como ritos da própria festa. No entendimento de Brandão (2001,p.19), a festa é: “[...] justamente o jogo generoso e não raro tenso da passagem, de todos ou de alguns atores, de um espaço para o outro”.

No processo do ‘*Stüpa*’, a festa é também um ritual regrado, com menor controle comunitário, mas as obrigações nele contidas dão ao sujeito brincante as demarcações comunitárias de até onde é possível extravasar, romper, reinventar. A obrigatoriedade das visitas, a determinados membros, indica um procedimento de poder obrigatório, a ser cumprido pelo grupo, para que não passe despercebido pelos olhos dos gestores comunitários e, dessa forma, seja respeitado na comunidade.

O rito da confirmação é um momento de transição da vida regrada pela família para a vida regrada pela comunidade. Confirmar é assumir individualmente uma postura diante da comunidade religiosa, mas é mais, é aceitar o modo de ser instituído socialmente.

O costume, entre os evangélicos, define como a data de saída da escola: a idade da Confirmação¹⁸⁰. Trata-se do ritual de passagem para a vida comunitária, do trabalho e da festa. A partir desse momento, pode-se namorar, ir à festa sozinho, dedicar-se a uma profissão, preparar a vida adulta¹⁸¹. Joana Bahia (2001, p.77) refere-se ao ritual da Confirmação, como um momento de ingresso à vida comunitária:

¹⁸⁰ Nos caminhos da pesquisa de campo, encontrei um documento que registra os processos da vida escolar de uma comunidade local. Estes documentos datam de 1943 a 1956, com algumas incompletudes. A descrição do público atendido pela escola e as anotações presentes nos Cadernos de Registro Escolar (modelo III) permitem perceber que a zona colonial apresentava um universo de profissões diversificado. Escola rural multisseriada, particular, do ano de 1949 do interior de Pelotas. O referido documento destaca ser um Convênio de Estatísticas Educacionais de 1931. A parte ‘A’ do documento é destinada aos alunos e a parte ‘B’ destinada ao registro dos dados dos responsáveis pelos alunos, tanto para pais quanto para mãe, diferenciando-se dos documentos analisados por Werle (2003, p. 255) quando a mesma indica que aqueles não indicavam a profissão que não fosse do pai. Werle (2003) analisa documento de 1908, e este data de 1949, momento em que o Brasil vivia a experiência do início da industrialização. Mesmo assim, ainda nesse documento, o nome da mãe não aparece, demonstrando que seu papel no mundo público era politicamente invisível. Esse documento era exclusivo da gestão escolar. Não circulava entre os pares. A escrituração escolar guardava seus segredos, de modo a fazer dele um poder. Ao se ter acesso ao mesmo, contudo, uma história oficial está nele descrita, e dá indícios – pistas de interpretação da situação vivida pela escola, em especial pelas anotações do professor, que anotava a causa quando da saída de um aluno. Em muitas situações de saída de aluno, encontro anotado: “Foi confirmado no dia ... do mês”. Isso comprova a tradição de que a confirmação demarcava um momento de passagem comunitária e de saída da escola.

¹⁸¹ “Estes depoimentos mostram que a confirmação, além da interpretação oficial como integração da pessoa na comunidade e na fé, tinha a função, mais popular, a de marcar a transição da vida da menina de uma fase – a de criança – para uma outra – a da namorada.” (DROOGERS, 1984, p.58)

O tempo da confirmação marca a passagem para a vida adulta e para as escolhas que resultarão deste campesinato. Após a confirmação o(a) menino(a) domina todo o saber técnico para seu trabalho na terra, pode casar, ou optar pelo estudo, pois conhece a lei da vida e seus valores, podendo então a partir desse saber moral e técnico traçar um dos vários caminhos que permita a continuidade do modo de vida camponês.

No caso da Serra dos Tapes, a Confirmação é o momento de saída da escola de muitos alunos, mesmo estes não tendo alcançado o final do Ensino Fundamental. No ano em análise, o ensino era pensado, através da idéia de anos de permanência, que, em regra, eram quatro anos. A lei da vida determinava a saída da escola:

As escolas exerceram grande influência na vida das famílias alemãs imigrantes. Junto com as igrejas, elas mantinham vivas as lembranças da pátria e davam unidade a um grupo étnico disperso desde a origem. Através do ensino da língua alemã, através das canções, através do conteúdo das aulas, mantinha-se a germanidade e criava-se a forma teuto-brasileira de se vivê-la. (GIERUS, 2007, p.55)

Nesse sentido, é possível ver que as duas instituições formais, presentes nas comunidades – escola e igreja –, contribuem na definição moral da relação do sujeito com os outros e, também, na definição do momento de emancipação para o trabalho e para as decisões individuais sobre a vida futura. Essa lógica organizacional, estando nas mãos de uma mesma ideologia, apontava caminhos formatados dentro dos parâmetros morais apregoados pela entidade religiosa. Como as grandes referências de pastores e de professores são os sujeitos envolvidos com as perspectivas ideológicas germanistas, o modo de vida camponês, produzido pela interferência desses parâmetros ideológicos, sofreu forte influência. Em relativo grau, ser pomerano na Serra dos Tapes, é ser formado por perspectivas negligenciadoras das tradições pomeranas, é ser silenciado pela estrutura ideológica das instituições escolares e sinodais.

Os ritos de batizado 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. Nos processos de morte, a leitura do histórico de vida do sujeito indica que a trajetória do sujeito do qual a comunidade se despede é um exemplo a ser o não seguido.

Considerando que a vida cotidiana também é feita de rompimentos/rupturas os espaços sociais, presentes nas comunidades, contraditoriamente (em especial Igrejas e Escolas) são espaços possíveis de reinvenção. É neles que se instalam as lutas pela transformação, é neles e através deles que se repensa a vida comunitária. No entendimento de Edla Eggert (2003, p.177), a igreja e a escola podem ser percebidas como sinônimo de passagem, se estranhadas na perspectiva da reinvenção. A autora considera que a igreja não vive sem o *espaço do rancho*, ou seja, espaços intermediários, limítrofes entre a ruptura e a continuidade. O rancho, metaforicamente, representa as criações provisórias, as organizações à margem do instituído, que ganha concreticidade na luta das mulheres, dos jovens e dos setores progressistas da comunidade, forçando-a a repensar suas tradições e sair do imobilismo da tradição.

Esses espaços estão presentes, nesta pesquisa, nos movimentos de investigação que as escolas desempenharam, nas ações públicas que produziram, nos rituais de rompimento do ‘*Stúpa*’, nas construções de propostas de guarda e memória do passado, nas Rodas de Diálogos, nos movimentos comunitários desejosos de diálogos interculturais, na presença da universidade, como membro motivadora de ações visando o diálogo cultural. No meu entendimento, considero esses espaços como “ranchos¹⁸²”: locais de entremeio ao instituído (seguro, firme, solidificado) e a roça a ser cultivada. Instrumento de mediação, capazes de dar sustentação aos movimentos de consciência histórica e de emancipação criativa da cultura local.

Paulo Freire nos ensina que “[...] a cultura do silêncio é produzida pela impossibilidade de homens e mulheres dizerem a sua palavra¹⁸³”. Seria a escola um

¹⁸² É possível também perceber essa idéia na obra *Casa de Escola* de Carlos Rodrigues Brandão (1983) ao pesquisar grupos humanos ribeirinhos.

¹⁸³ “O termo *dabar* (“palavra”, em hebraico) é muito mais do que um enunciado fonético com alguma significação. É na verdade, palavra-ação. *Dabar* não é só retórica, mas a palavra que faz acontecer. Por isso ela tem sentido ativo, dinâmico. [...]. No Novo Testamento a palavra é sinônimo de divindade. Lemos no primeiro capítulo do Evangelho de João que o *Logos* (verbo) se fez carne e habitou entre nós (Jo 1.14). A palavra não é somente o sopro que sai da boca de Deus, como nos dizia o AT, mas ela toma corpo, é carne. A palavra é corpo, com suas alegrias e tristezas, prazeres e mazelas. Ela não aparece exclusivamente a mundo espiritual, mas adentra ao mundo temporal, o mundo do corpo, das marcas corporais”. (DEIFELT, 1996, p. 7-8)

dos espaços capazes de potencializar a voz da cultura local? Seriam os movimentos culturais locais instrumentos potencializadores de uma ação de consciência histórica dos processos de silenciamentos e submissões vivenciadas? Quais caminhos necessitam ser trilhados pelos membros da cultura local, para constituírem-se em sujeitos criativos, capazes de reinventar, contemporaneamente, o mundo cultural¹⁸⁴ em que vivem?

A pesquisadora Edla Eggert (2003), ao realizar análises sobre a teologia feminina presente nas práticas das líderes locais, da Serra dos Tapes, considera que as mesmas foram capazes de modificar o mundo a sua volta, pela ação interessada e consciente, apesar de toda a situação de pobreza econômica e de submissão patriarcal, as quais estavam submetidos os sujeitos de sua pesquisa. Considera que essa possibilidade só se tornou concreta, pela ação esperançosa de dar vida à vida vivida:

A esperança, para estas mulheres, tornou-se concreta na medida em que elas não esperaram simplesmente. O que resgato de teológico nesse estado-inédito-viável é a busca pela vida, a não conformidade com o ficar parada, esperando um milagre acontecer. O milagre só aconteceu quando elas se colocaram a caminho. (EGGERT, 2003,p. 174)

O processo de negação cultural também se expressa na questão lingüística. No espaço da Serra dos Tapes a prática da língua pomerana é presente até mesmo em grupos não-pomeranos. Na atualidade, configura-se como uma mistura em processo, pois frases em pomerano são pronunciadas com sotaque gaúcho, com o gingado da cultura negra. Na pesquisa realizada, a recorrência da referência ao ‘alemão fino’ como uma língua mais culta, mais correta e falada pelos mais “inteligentes” indicou-me a presença ideológica do germanismo, sustentado pelos agentes econômicos e religiosos, que condicionam a vida na Serra dos Tapes.

¹⁸⁴ “A educação é sobremaneira responsável pelo processo cultural, e ainda, pela continuidade ou descontinuidade das estruturas sociais. A educação está neste caso sendo concebida como um processo sociocultural que carrega em sua gênese um conjunto de práticas, (heranças cognitivas e cognoscitivas) e representações ideológicas. Aqui se preconiza os diálogos e interações entre Cultura e Educação – diálogo difícil, mas extremamente necessário, considerando os conflitos e percepções libertadoras e limitadoras de ambos os lados.” (TAMANINI, 2007, p. 03)

5.4 As mediações entre os silêncios e reinvenções

A escola como instrumento da cultura age como mediadora entre o saber sistematizado, ao longo das gerações, e o saber da vida cotidiana, aplicado à realidade cultural de seu entorno. A ação educativa escolar pode abrir caminhos de percepção, de conhecimento dos modos de ser dos diferentes grupos humanos, para que os humanos de agora se apropriem da experiência do passado, podendo, dessa maneira, avançar na sua condição humana¹⁸⁵.

A experiência da pesquisa oportunizou a análise da ação educativa das escolas e suas relações com a cultura local. Em duas dessas escolas, encontrei um quadro muito desfavorável, ao processo de vincular escola e cultura local.

A proposta formativa das escolas encontrava-se situada no limite do oficial¹⁸⁶, do ativismo, cumprindo as normativas legais e atuando a partir de uma pedagogia de base urbana. Seus propósitos de ensino estavam situados nos limites desejados pela gestão municipal, e esta, por sua vez, não apontava como proposta gestora, a cultura local.

A formação pedagógica dos professores apresentava limites, tanto metodológicos quanto de conhecimento da realidade que os cercava. Uma formação que preconizava conceitos generalizadores, ignorante da realidade cultural rural. Isso acabava por formar professores conhecedores de teorias diversas, e, por vezes, antagônicas, as quais eram incorporadas por eles, como o saber mesmo da profissão.

Nesse sentido, vi duas situações que se somam: a) uma ação formalista da escola, em relação aos conteúdos a serem trabalhados, permanecendo dentro dos ditames do mínimo obrigatório, e ignorando a cultura local, como fonte de conteúdo a ser sistematizado com as novas gerações; b) uma formação inadequada, incapaz

¹⁸⁵ “O conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face ao mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em investigação e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido.” (FREIRE, 1977, p.27)

¹⁸⁶ “Com efeito, na medida em que uma estrutura social se denota como estrutura rígida, de feição dominadora, as instituições formadoras que nela se constituem, estarão, necessariamente, marcadas por seu clima veiculando seus mitos e orientando sua ação no estilo próprio da estrutura.” (FREIRE, 1978, p.180)

de aproximar-se do mundo da vida, para repensar estratégias pedagógicas, e além disso, uma formação despolitizada, incapaz de gerar ações de intervenção política nos espaços de influência dos professores.

Dessa maneira, as possibilidades de reinvenção histórica permanecem nos mesmos estágios de inércia de quando da presença dos professores formados na Alemanha. Uma formação sobre os educandos, para os educandos a partir do saber do professor e do livro didático padronizado. Se num momento anterior, a ação dos professores alemães levava as comunidades incorporar os valores germanistas, na atualidade, em muitas situações, a escola acaba por realizar a mesma ação, agora difundindo os valores generalizantes da cultura globalizada. Essa situação é presente nas relações de opressão, vividas na sociedade atual:

A concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas”, terminaram por desconhecer os homens como seres históricos enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos, *em e com* uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente acabada. (FREIRE, 1978, p.83)

O desconhecimento da história local, por parte dos professores, atua como um dos elementos da incapacidade de a escola atuar como instrumento da cultura local. Em muitos dos casos, os professores são advindos desse mesmo mundo cultural, mas, ao passarem pelos processos formativos, não encontram caminhos metodológicos, capazes de encontrar, na experiência da vida vivida, os conteúdos do ensino. Os rompimentos com a cultura local, no processo formativo, induzem os sujeitos educadores a uma incompetência didática, no trato com a cultura local.

A partir dos movimentos de aproximação da universidade, com o intuito de questionar as práticas pedagógicas e suas relações com a vida cotidiana do entorno da escola, muitos profissionais perceberam os limites de suas práticas e colocaram-se a caminho da curiosidade epistemológica. Um querer saber-mais instalou-se nos profissionais, mas ainda de forma individualizada. Há um caminho longo a ser percorrido, para que as instituições formativas apontem como perspectiva de ação

político-pedagógica a problematização do mundo rural e a cultura local. Longo mas já iniciado:

Com uma relação efetiva e duradoura, uma das escolas foi capaz de romper com os regramentos exagerados da gestão municipal. Organizada, pressionou por mudanças nas ações de ensino, em especial, na defesa de que os interesses da escola para com a cultura local fossem prioridades em suas ações. Ultrapassou, dessa maneira, o ativismo promovido pelos inúmeros “projetos” da Secretaria Municipal de Educação. Com isso, essa escola avançou no seu movimento de inserção comunitária e percorreu a trilha da reinvenção de seu projeto político-pedagógico. Muito embora haja reveses, promovidos pela via oficial, a escola é capaz de, no limite do possível e legal, encaminhar-se para a reinvenção.

Em movimento de menor impacto, encontra-se a outra escola, que, apesar de reconhecer a importância do tema trabalhado, não encontrou os caminhos da reinvenção. Aprisionada aos grilhões oficiais, atua com extrema dificuldade com a temática da cultura local. Suas inserções são pontuais e individualizadas. Estão muito mais localizadas nas concepções político-pedagógicas de alguns professores do que em uma ação político-pedagógica de gestão escolar. A presença do pesquisador, nesse espaço, foi motivadora de conflitos internos e desacomodou os padrões estabelecidos. Nesse sentido, a escola movimentou-se, e se permanecer em diálogo, será capaz de apontar caminhos possíveis de reinvenção de seu projeto político-pedagógico.

Numa terceira escola, encontramos uma realidade diferenciada. Os profissionais estão engajados na luta pela qualificação de seus processos pedagógicos, atuam com perspectivas de aproximação com a cultura local, realizam processos de pesquisa e levantamento de aspectos da cultura local. Nos seus processos formativos, viveram a experiência de refletir suas práticas pedagógicas, à luz de teorias capazes de problematizar a vida do mundo rural e a apontar caminhos de interpretação de si e da cultura local. Nesse espaço, a gestão político-pedagógica se faz a partir de uma organização forte dos profissionais, na defesa de interesses comunitários, que induzem e são induzidos pelo diálogo que promovem visando à construção de um conhecimento válido ao público que atendem. Estão presentes nesse movimento, diferentes interesses, de grupos de professores que, por residirem nos espaços rurais, compreendem e dedicam estudos voltados para a realidade local. Por outro lado, há também professores que, vinculados ao mundo

urbano, não encontram caminhos de reconhecer o mundo rural como um espaço de saber e de conhecimento. Ignoram a realidade da qual provém seus alunos, atuando formalmente no ensino livresco.

Mesmo sendo uma escola disposta a refletir o mundo que a cerca, a gestão do processo sofre reveses, pelos interesses diferenciados dos professores residentes no espaço rural e dos professores urbanos. A gestão político-pedagógica sofre as interferências da gestão municipal de ensino, mas, ao invés de acatar submissamente, questiona, reconfigura e propõe aproximações aos seus interesses.

Percebo que o impacto da presença do pesquisador nos espaços escolares foi o de desacomodar as escolas. Promoveu um movimento de reorganização de ações pedagógicas, instaurou processos de diálogos com professores, com alunos, com pais/mães-avós/avôs, questionou as práticas de gestão, motivou a reflexão e ao estudo dos temas da cultura local. Professores desejosos de práticas pedagógicas significativas instauraram ações de pesquisa com seus alunos, sistematizaram conteúdos, tendo por base, o diálogo com a cultura local. A presença do pesquisador possibilitou, assim, a crítica ao sistema gestor municipal, gerou questionamentos quanto à validade dos inúmeros “projetos”, apresentados pelos gestores urbanos, promoveu iniciativas de ações comunitárias e de projetos formativos de longo prazo. Motivou a comunidade a identificar, reconhecer e valorizar os elementos da história do passado, mediados pela escola. Um exercício da práxis:

Esta investigação implica, necessariamente, numa metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos. (FREIRE, 1978, p.103)

Os silêncios produzidos pelas agências formativas podem ser superados com ações políticas de formação histórica e metodológica. A necessidade de uma ação regional de aprofundamentos sobre a história local é uma exigência histórica. Cabe aos gestores públicos pactuarem ações formativas, capazes de atender as demandas dos profissionais da educação, articulando os diferentes grupos culturais,

presentes no espaço, para que a cultura local ocupe política e conscientemente assento nos espaços formativos da Serra dos Tapes. Ultrapassar o ativismo das ações pontuais. Produzir uma política de investimentos, nas questões de guarda e reconhecimento da memória social e do patrimônio regional, é uma tarefa regional que, necessariamente, terá de ter diversos atores: comunidades, professores, alunos, universidades, gestores públicos. O exercício metodológico da pesquisa plantou sementes e gerou expectativas.

Decorrentes da ação de envolvimento do pesquisador, ações de continuidade estão pactuadas: tanto ações de formação continuada, quanto ações de organização de espaços de guarda e de aprofundamentos de diálogos com a cultura local. Articuladas com outros agentes formativos e de assessoria, as escolas caminham na concretização de ações educativas, que tenham por base a cultura local. Ou seja, o exercício da problematização freiriana:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com os outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isso cada vez mais desalienada. (FREIRE, 1978, p. 80)

Nesse sentido, compreendo que o papel da escola e da Universidade podem ser instrumentos de reinvenção, se e quando atuar sobre os processos de opressão e silêncios vividos, na e sobre a cultura da Serra dos Tapes. A Roda de Diálogo é um instrumento metodológico de grande potencial, pois oportuniza o diálogo em profundidade, preconiza que a voz dos sujeitos seja ouvida, registrada e reflexionadas. Isso pode ser feito, através da Pedagogia da escuta à pedagogia da ação política que tensiona estruturas existentes e constitui, a cada um e a cada uma, como sujeito de sua própria cultura.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo não pretendendo ser um caçador de esmeraldas, na Serra dos Tapes, muitas encontrei, mas não as encontrei sozinho. O mapa do caminho era capaz de ganhar nitidez, quando a partilha de conhecimentos acontecia, quando as vozes interagiam. No sótão, permaneci por um bom tempo, onde escuridão e caos, frestas e réstias de luz me guiavam, até reconhecer bem as partes que o compunham. Aventurar-me à luz do sol, a vida na cozinha, na roça, ir ao encontro de outras gentes, novas casas, de novos parceiros de jornada abriram-se novos horizontes. Parceiros informantes, parceiros professores, parceiros pesquisadores, parceiros agricultores, parceiros 'stüpiadores'. Sair do sótão e adentrar na venda (ou seja, no território-espço da pesquisa), sem 'venda' ou com uma 'venda' transparente, foi um ato de longo prazo, de muita insistência, de muita procura de literatura e de muitos quilômetros percorridos, entre estradas de chão, com muita poeira e lama, e uma vastidão de casas visitadas.

Do sótão à venda, das cartas às prédicas, das casas às escolas, das escolas às casas: entrevistas, visitas, cafés, pão de torresmo, festas e ações educativas, mediadas pela memória local. Os pequenos armários embutidos nas paredes portavam fotos, livros, cartas, objetos e histórias humanas. E, por incrível que pareça, a imagem que mais me marcou nessa pesquisa não foi realizada por mim e, sim, pelos professores de uma das escolas, encerra a presente tese. Na imagem, a mulher pomerana, de lenço na cabeça, curvada pelos anos de trabalho na roça, uma mesa rústica, uma toalha enfeitada e sobre a mesma um vaso de flor. Na parede, o armário mostra imagens da vida da família, guarda documentos, guarda a memória coletiva. Ao lado a janela de madeira, semi-fechada, por suas frestas, o sol da manhã, iluminando o espaço da vida cotidiana.

Com os objetivos de analisar as relações constitutivas do modo de ser da cultura local, em especial a cultura pomerana da Serra dos Tapes, investiguei a cultura material e imaterial, presente nos entornos das casas e das escolas, na busca de compreender o significado dos seus ritos e modos de ser. A partir desses dados, foi possível discutir o papel das agências formativas, ao longo da história na constituição do mundo pomerano na Serra dos Tapes. Analisar o papel da escola e a ação pedagógica dos professores de três escolas rurais, no que se refere ao

ingresso dos temas culturais nas práticas de ensino-aprendizagem, foi uma necessidade provocada pela experiência de ser professor formador, que refletia sobre o papel da universidade nesses espaços.

Os limites da tese acompanham os limites físicos do pesquisador, da estrutura existente para tal feito, das condições econômicas e do acesso às fontes, tanto de acervos locais como de acervos estaduais, nacionais e internacionais. Produto de uma ação a várias mãos, mas limitado a um espaço geográfico - estrutural precário, onde cada passo era medido pelas conseqüências econômicas dos mesmos, limitaram a pesquisa.

Dada a quantidade de fontes primárias encontradas na pesquisa de campo, muitas delas foram somente descritas como presentes no espaço, e, por não serem objeto de discussão desta tese, servirão para futuras pesquisas. Entre elas, as cartas de Dona Elfrida, outros escritos dos pastores livres, a questão da arquitetura, os processos de lazer, em especial a presença das bandinhas musicais, e centenas de imagens fotográficas, que foram catalogadas. Das fontes utilizadas, outras ênfases de pesquisas podem ser desenvolvidas, pois, nelas se encontram dados outros, diferenciados do interesse da presente tese. Essas fontes vão estar disponibilizadas aos interessados, no Centro de Educação Popular, Pesquisa e Documentação, que será o guardião do acervo. Uma pesquisa maior, com perspectiva multidisciplinar, organizada por um grupo de pesquisa, de longo prazo, se faz necessária, pois estudos em profundidade sobre essa temática ainda são escassos.

O encontro com o tema deu-se pela experiência da vida, que, na andarilhagem, me fez conhecer o mundo pomerano e a cultura local da Serra dos Tapes. Mas isso não aconteceu por acaso, pois a trajetória intelectual e profissional, a que me proponho, abre caminhos capazes de perceber a vida naquilo em que ela é negada, naquilo em que é oprimida. Já foi assim no processo de pesquisa de mestrado, quando pesquisei o processo de acesso dos trabalhadores à universidade pública.

O processo de fabricação da tese passou por momentos críticos. Foi doloroso aceitar os dados da realidade, que me diziam que a cultura local está vivendo um momento de pouca clareza histórica e do seu próprio esquecimento. Analisar o tema me fez percorrer muitas estradas íngremes, que, muitas vezes, levavam-me ao mesmo ponto de partida, tal qual as diversas vezes em que me perdi, nos estreitos

caminhos da Serra dos Tapes. A cada nova curva, um cruzamento à vista, um novo mundo a desvendar. Percorrer os conceitos da História, da Historiografia da Imigração, da Antropologia, da História das Religiões, do Feminismo, da Memória e do processo metódico da pesquisa qualitativa foram demandas que exigiram de mim um sobreesforço. Mas como interpretar a cultura local, sem essa base? Esse foi, portanto, um exercício de idas e vindas necessário. Uma reinvenção em processo deve ser constituída a partir de ação política dos envolvidos, para que o produto final seja capaz de apontar para as novas gerações um caminho possível de ser percorrido, tendo como substrato o passado libertador.

A cada momento em que me concentrava na análise dos dados, passo a passo, em minha errância analítica, defrontava-me com uma situação de desenraizamento cultural, tanto dos jovens, quanto de vários professores e de muitas lideranças locais. Percebia que havia uma ruptura com o passado cultural e que as bases identitárias estavam sustentadas por frágeis tentáculos. O ensino nas escolas, em consequência dessa fragilidade, seguia o rumo da padronização proposta pelo mundo urbano; a formação de professores servia, na maioria dos casos, como instrumento de negação do mundo rural. Os agentes formativos, tanto professores quanto pastores, líderes comunitários e líderes políticos ignoravam a base cultural-antropológica sob a qual atuavam. Uma ignorância produzida pelas agências ideológicas, que, desde longo tempo, oprimem e silenciam o modo de ser da cultura local. Ausentes na história oficial, eles se agarravam à cultura oficial, narrada pelos opressores, descrita em livros e praticada pelas instituições formativas, como sendo a sua história, a história dos imigrantes alemães. Nos diálogos com os membros da cultura pomerana, a incompreensão básica de que a língua falada era o “pomerano” e não “pomberano” demonstra a profundidade da perda de consciência histórica, presente nas práticas sociais.

Esses momentos de reflexão foram torturantes, física e mentalmente, pois me obrigavam a dois processos simultâneos: a) ao mesmo tempo, respeitar a situação dada, como produto de uma ação histórica; b) ter a consciência que deveria intervir sobre essa realidade, a fim de fomentar uma ação emancipatória. O caminho que vislumbrei ser adequado, para tal, foi buscar conhecer em profundidade a cultura local e os elementos que constituíram seu movimento histórico. Ir em busca da cultura local, seu mundo material e imaterial, suas agências formadoras, seus pressupostos antropológicos era o caminho a ser seguido. Como me aproximar? A

partir dos vestígios, das imagens, dos artefatos culturais, das lógicas normativas, instituídas pelas agências ideológicas, pelos silêncios percebidos, pelas exclusões visíveis. Relutei por um bom tempo em fazer esse enfrentamento, pois tenho clareza que estou afrontando a história oficial.

Destacam-se, como vestígios do conflito cultural, vivido na linguagem: o alemão fino e o alemão grosso. Perguntava-me: ‘a quem é dado o direito de fazer valor de juízo sobre a linguagem de um povo?’. Incomodava-me a recorrência da valorização lingüística do alemão fino. Os vestígios de uma tentativa de silenciamento estavam também nesse ato de menosprezar a linguagem pomerana.

Aos poucos, fui percebendo que a linguagem da Serra dos Tapes, nas comunidades de imigrantes era o pomerano, e eram raras as pessoas que falavam o alemão fino. Vivíamos, então, sob a égide da linguagem pomerana, como modo de comunicação partilhado, inclusive, pelos que denegriam a linguagem pomerana. Como compreender então que até mesmo entre os pomeranos a referência era o alemão fino? Os indícios me levaram a compreender que os agentes culturais estavam sempre ligados à perspectiva germanista de mundo: os pastores lembrados de memória, nas narrativas, eram assim enunciados: “um que falava alemão legítimo e era formado”. Os professores presentes no imaginário social eram “os que ensinava o alemão fino e veio da Alemanha”. Cruzando os dados históricos, compreendi que esses valores foram articulados a partir de movimentos no Brasil e fora dele, que já estavam em disputa antes mesmo da imigração, e que com a organização das instituições formativas (religiosas e escolares), o processo de opressão cultural foi solidificado.

O tratamento preconceituoso que a literatura de imigração dá aos pastores livres - sujeitos da história local-; a negação do papel histórico das organizações comunitárias independentes são vestígios de uma tentativa de negação da história local, que, teimosamente, reinventava-se no encontro das culturas. A cada comunidade organizada, uma história a ser contada, pois a narrativa desse mundo ainda não ganhou as páginas da história da imigração. E quando a elas houve referência foi para mostrar o quanto eram idênticas às verdades germanizadas. Perceber e afirmar isso é uma tarefa política que me cabe como pesquisador, comprometido com os processos emancipação dos oprimidos.

No processo da pesquisa, um dos elementos de produção acadêmica é o processo metodológico. Para esta pesquisa, releituras de perspectivas

metodológicas historiográficas foram necessárias. A base de toda a ação pesquisadora esteve ancorada nos princípios antropológicos de pesquisa. Para tanto, a construção de instrumentos adequados à realidade pesquisada foram necessários e se constituíram, também, em uma reinvenção metodológica: as fichas de catalogação e a Roda de Diálogo.

As Rodas de Diálogo cumpriram, em parte, a dimensão de serem momentos mediadores de uma nova postura, espaços de produção do desejo. Locais de ‘entremeio’ ao instituído e o Novo a ser forjado. Instrumento de mediação, capazes de dar sustentação aos movimentos de consciência histórica e de emancipação criativa da cultura local.

O processo de interpretação das imagens com a comunidade pesquisada é uma estratégia da educação popular e uma perspectiva antropológica: o enraizamento dos significados só é possível, se a lógica interpretativa percorrer a lógica de criação dos sentidos culturais, dados aos processos vividos. Como estratégia de educação popular, esse momento se constitui de uma potencialização da consciência histórica.

A estratégia de participação pesquisante buscou a compreensão dos processos culturais, nos modos de vida que *é/está/se faz/fez* presente na constituição da singularidade da cultura local, como grupo diferenciado no processo migratório. Para efeito desse trabalho, destaco, como mote, as situações de participação do pesquisador, inserido nos processos ritualísticos das comunidades. O material analisado partiu de fontes históricas escritas; fontes documentais locais; imagens fotográficas; fontes orais; relatos de campo do pesquisador, em situação de participação pesquisante.

Estribado no conceito de diálogo, realizei um processo de interação com as comunidades da Serra dos Tapes, com vistas a um processo de construção do futuro, a partir da memória do passado. Isto significa dizer que busquei, a partir de idéias de Rodas de Diálogo, discutir o passado, naquilo em que ele se faz presente no cotidiano, e entender a influência dos procedimentos de organização da vida comunitária.

O exercício do “estranhamento” levou o pesquisador a participar, em alguns casos, na feitura dos fatos, desde o levantamento dos dados, até a efetiva experimentação, com os membros da comunidade, na ação ritualística.

A prática de diálogo com a cultura local, em tal grau de integração, permitiu o exercício do diálogo intercultural. Nas demandas colocadas pelo ato em questão, diversos momentos se caracterizaram como “situações-limites”. Assim, as ações motivadas a partir destes momentos representam, concretamente, o “inédito-viável”: como exemplo disso, pode ser citada a constituição de um grupo de Ação Popular, visando a um profundo diálogo com a cultura pomerana, organizado na forma do Centro de Educação Popular¹⁸⁷. Além disso, surgiram festas comunitárias com essa temática, que podem ser um espaço de catarse social, como a que ocorreu na comunidade Nova Gonçalves, em novembro de 2008. Esse evento foi de grandes proporções e me encantou, em especial, pela dimensão de alegria, orgulho e organização, com que a comunidade pomerana o produziu. Eu conseguia ver, claramente, nas pessoas, nos olhares, a cumplicidade de quem sabe estar fazendo parte de um processo coletivo de produção de conhecimento, de reconhecimento de si e de seus pares.

Tudo isso, como resultado de um processo em que, para a interpretação dos contextos, busquei os vestígios, as marcas das práticas sociais, as formas como eles se inscreveram na memória, o discurso que produziram e as práticas derivadas desse discurso. Investiguei, dialoguei, participei, aprendi e, juntos, construímos um início de campo de reinvenção.

Sensível ao fato de que o modo de descrição dá suporte a interpretação ora apresentada. Outras interpretações são possíveis e novos sentidos podem ser dados às fontes com as quais trabalhei; contudo, busquei analisá-las, no sentido mais adequado ao momento histórico que estamos vivendo.

A análise dos dados partiu de um sujeito que ocupa um lugar social: o mundo universitário. Esse sujeito que interpreta tem, contudo, raízes e motivações pessoais, profissionais e políticas, que ultrapassam os muros dessas instituições. Viver junto a uma comunidade pomerana, freqüentar seus rituais, fazer parte da vida comunitária local foram decisões de vida do pesquisador, que se transformaram em estratégias potencializadoras da pesquisa. O mundo universitário se faz, em muitos casos, afastado da realidade que pesquisa. Não é essa a proposta profissional de

¹⁸⁷ Podem ser citados: o X Encontro Nacional de Pesquisadores de comunidades Teutas, realizado em Ivoti, RS, de 19 a 22 de junho de 2008, para o qual fui convidado para falar sobre os Pomeranos, na seção especial em Comemoração aos 150 anos da presença pomerana no RS, e a 1ª. Festa Pomerana da Escola Carlos Soares da Silveira, da Nova Gonçalves, Canguçu, em 16 de novembro de 2008.

vida desse pesquisador. Viver e conviver com o mundo rural faz parte da minha história de vida, condiciona meu estar no mundo e organiza minha lógica interpretativa.

O processo percorreu caminhos tortuosos da memória, oferecendo-me momentos-limites, em minha interpretação, e estranhamentos na construção da narrativa histórica. Os sujeitos da pesquisa – mulheres, crianças, comunidades, professores, líderes locais – levaram-me a realizar inúmeras contravoltas na organização dos dados e, principalmente, desafiaram-me profundamente na interpretação.

O silêncio da cultura pomerana, no bojo da cultura local, se dá sob as abas do poder: poder religioso, poder escolar, poder do comércio, poder da linguagem. O mundo patriarcal constrói suas demarcações, no âmbito das relações de gênero e de poder.

As demarcações ritualísticas estão presentes e muitas delas estão prenes de práticas opressivas – apesar de conter, em todo o ritual, o poder da reinvenção. Nas práticas da confirmação, do casamento, do batizado: as sobredeterminações de que é certo e errado, do que tem valor e do que não tem valor, do que se pode ou não fazer, dos modos de condutas são aspectos fortemente regrados por ordenamentos provindos desses rituais.

Os modos de presentear o afilhado, a lembrança de batismo, os cuidados com esse dia são elementos que estão na base das crenças pomeranas e que não encontram eco no rearranjo das práticas religiosas locais, por serem negados como atos de fé.

Um espaço de rompimento se dá no processo do Stüpa. Nesse caso, o modo de ser do folgado popular utiliza-se de elementos do sagrado reconfigurados ao modo profano. As lógicas de organização, os processos da cantoria e da dança, a liberdade da ação regrada por ordenamentos éticos da festa, permitem aos foliões uma ação, através da qual reinventam e criticam os processos autoritários das comunidades e das famílias que, em determinado momento, exerceram papel de opressoras.

A morte, o velório e o enterro seguem, a passos largos, as sobredeterminações das instituições: religiosas e higienistas. O camponês parece ser um sujeito destinado a não ter lugar, pois, até mesmo na morte, é obrigado a ser afastado de seu lar, para que a despedida pelos vivos seja realizada. Numa

perspectiva de mundo camponesa, viver na terra, cuidar da casa, morrer em meio ao seu mundo e dele poder se despedir é um processo lógico, coerente e necessário. Não há paz no espírito pomerano afastado de seu lugar. As janelas das casas precisam ser abertas, para libertar a alma, as cadeiras necessitam serem viradas, para desalojar os maus espíritos.

Outro movimento de rompimento se dá ligado aos processos individuais, nas práticas de autoproteção, no uso do 'Himmelsbrief' junto ao corpo. Apesar de todo o investimento do mundo institucional religioso, essa prática permanece sendo um ato de fé, capaz de produzir um verdadeiro sentimento de proteção.

As festas comunitárias vivem em duelo permanente, com processos de opressão e libertação – oprimidas pelas perspectivas de mundo germanistas, que consideram que a festa deva ser uma reprodução da cultura germânica, conhecida através da história oficial. Libertadora, pois a festa, em si mesma, é promotora de rompimentos, e reinventa-se, apropriando-se de várias lógicas sociais de convivência. Na festa, convivem, reinventadas, práticas pagãs, cristãs (católicas, evangélicas e luteranas), assim como aspectos da culinária e da dança gaúcha.

As imagens analisadas indicam um mundo cultural local multicultural, com vertentes que se encontram e se configuram em fontes novas de representação. Os significados, desse conjunto de imagens coletadas e analisadas apresenta-se, ao pesquisador, como um grande mosaico do que é a cultura na Serra dos Tapes: plural, polifônica e em movimento. Ao narrarem situações da história local, as imagens tanto escondem quanto mostram. Essas imagens apresentam as relações sociais de poder (reais e caricaturadas) e permitem proceder uma leitura do mundo vivido e registrado. A ausência também oferece pistas de análise, pois indica o não direito de existência pública, de determinados modos de ser.

O espaço ocupado pelas lideranças, os discursos pronunciados e os discursos praticados no processo da vida cotidiana das comunidades estiveram (na maioria dos casos) embasados pela estrutura de poder própria da cultura pomerana, no entrecruzamento com as formas oligárquicas, presentes no cenário do pampa gaúcho. O modo de ser da cultura pomerana, no sul do Rio Grande do Sul, embora tenha o predomínio pomerano, entrecruzou-se, desde logo, com alguns elementos próprios da cultura das oligarquias tradicionais, já instalada neste espaço. Apesar disso, manteve aspectos que o diferenciam dos processos das outras comunidades locais, bem como do processo de imigração alemã.

A formação de professores descolada da realidade da cultura local gera processos de ignorância histórica. Atuar nesse espaço é um desafio cotidiano e um enfrentamento permanente com as lógicas urbanas e elitistas presentes na instituição universitária. Acredito que o papel de profissional de um pesquisador de universidade pública deve ser o de construir pontes: pontes de acesso, pontes de significados, pontes de interpretação, pontes de reinvenções, de expressão de sujeitos-cidadãos dos seus saberes, reconhecidos como dignos de valor.

A cultura do silêncio e os silêncios da cultura são, ao mesmo tempo, conseqüências do processo de opressão vivido e modos de resistência silenciosa. O silenciamento realizado pelas agências formativas necessita ser rompido. Essa é uma tarefa que compete à Educação. É uma tarefa da Universidade, dos formadores dos educadores. Conhecer a realidade local para reconhecer seus saberes e suas lógicas organizacionais e as causas de sua condição contemporânea é desafio de quem se propõe a educar as novas gerações. Considero que o papel de uma Universidade é o de 'estar com', 'pesquisar com', 'atuar com'. Essa perspectiva potencializa comunidades e pesquisadores, exige postura ética, compromisso com o futuro e respeito ao mundo vivido pelos sujeitos da pesquisa.

É sobre essa construção de sujeitos silenciados que a Educação deve agir. Para tal, desafiar a lógica burocrática da produção acadêmica é um dos passos necessários. Igualmente, interagir comprometidamente com os grupos culturais envolvidos é uma necessidade a todo educador que se propõe reflexivo, desde o professor da escola rural, ao professor da universidade, aos formadores sociais. Nesse sentido, fica claro que esta ação necessita ser pactuada politicamente com os agentes sociais presentes no espaço.

A ação educativa das agências formativas precisa embeber-se dos princípios da educação problematizadora. O papel dessas agências (escola, universidade, igrejas, sindicatos, rádios comunitárias, associações culturais) implica em problematizar a realidade que circunda a vida na Serra dos Tapes e com ela se comprometer, na busca de um vir-a-ser, capaz de compreender e superar as causas da opressão vivida. Esses são ensinamentos de Paulo Freire (1978), que precisam ser encarnados nas práticas do dia-a-dia, de todos os agentes formativos.

Dar voz, oportunizar o 'dizer sua palavra', começa nas práticas de cuidado com os filhos, nas práticas de ensino e nas práticas de relação de poder estabelecidas. Transformar essa realidade exige comprometimento e ação educativa

interessada e de visão ampliada. Romper com a importação da cultura urbana, para o espaço rural, é uma ação que pode ser efetivada, se houver consciência histórica do que se foi e do que se deseja ser.

A universidade e as demais agências formativas podem servir de pontes para essa tarefa, dando suporte a processos de organização comunitária, a processos de formação inicial e continuada, fomentando processos de problematização da vida em sua plenitude.

É preciso se atrever-se a romper, ir em busca de um Ser-mais. Essa é uma tarefa da Educação, que, alimentada pelos conhecimentos de experiência da cultura local, pode instaurar processos de reinvenção. Isso porque, é na vida cotidiana que se instauram os processos de rompimento com o estabelecido. Desse modo, os espaços sociais que hoje são elementos de opressão, podem se tornar instrumentos de reinvenção, desde que a consciência do que desejamos ser esteja posta. Edla Eggert (2003) fala em 'espaços do Rancho' como criações provisórias à margem do instituído; eu falo em espaços de memória, como possibilidades de reencontro com o passado, ambos, espaços de reinvenção, de fomento, onde se repensa as condicionantes da vida e se rompe com o imobilismo da tradição.

Para mim como professor universitário, se coloca o desafio, de instaurar uma pedagogia da Escuta – registro - diálogo, capaz de atrever-se, coletivamente, a ir além do limite oficial da pedagogia acadêmica, de atrever-se a buscar na cultura local o conhecimento necessário para a vida no mundo rural. É exatamente por isso que pesquisas desse tipo necessitam existir. A educação é mais do que ensino, ou melhor, a cultura é a fonte da educação e os espaços formativos são os instrumentos da cultura. Como agente de um espaço-instrumento da cultura, a universidade precisa embrenhar-se e emprenhar-se dos saberes e experiências e conhecimentos da cultura sobre a qual age.

O processo da pesquisa desencadeou reflexões e ações comunitárias, capazes de, em longo prazo, promoverem a reinvenção possível no cenário pesquisado. Iniciativas de ordem políticas estão sendo gestadas¹⁸⁸, iniciativas de

¹⁸⁸ Os movimentos de emancipação política estão presentes em sete comunidades locais, e desses movimentos, em três, o pesquisador foi convidado a participar, explicitando as razões históricas da necessidade de constituição de novos espaços de autonomia administrativa e política da região da Serra dos Tapes.

ordem comunitária estão sendo fomentadas¹⁸⁹; iniciativas de capacitação e formação continuada sobre esses temas foram iniciadas; espaços de memória comunitária se concretizam a cada dia¹⁹⁰; movimentos proativos de aglutinação de pesquisadores locais e nacionais se gestaram no decorrer da pesquisa.

Além disso, saliento que analisar o mundo da casa, dos rituais comunitários, os modos de nascer e morrer, a religiosidade que envolve a vida tem sentido para uma compreensão alargada de educação. Parto de um pressuposto epistemológico de que o conhecimento é a resultante de uma totalidade, em que complexos movimentos humanos nos desafiam, como educadores, a buscar, no mundo da vida cotidiana, os conteúdos de nossa ação formativa.

Por fim, a história humana é na verdade o auto-conhecimento, como já afirmava Fiodor Dotoievsky (2001): fale de sua aldeia e serás universal. Valho-me, aqui, das palavras de Orlandi (1990, p.9), que resumem o meu desejo, neste momento.

¹⁸⁹ As políticas de fomento à pesquisa e à organização do mundo pomerano estão em curso, tendo sido criado, por meio de Decreto Executivo Estadual, o Comitê de Resgate, Pesquisa e Estudo Cultural da Etnia Pomerana, no Estado do Rio Grande do Sul. (ainda não publicado no Diário Oficial, mas assinado pela governadora, em frente a 5 mil pomeranos, na Festa do Colono, na comunidade do Herval, no dia 25 de Julho de 2008).

¹⁹⁰ Os espaços de memória se concretizaram nas comunidades de Cerrito Alegre, Pelotas (Centro de Educação Popular, Pesquisa, Assessoria e Documentação), em Morro Redondo (Associação dos Amigos do Museu de Morro Redondo) e Bom Jesus (Museu da Imigração Pomerana – Seminário da IELB). Está em fase de construção, o espaço de memória da Comunidade do Herval (Canguçu), em fase de articulação e organização comunitária na Comunidade da Nova Gonçalves (Canguçu) e na comunidade Santa Augusta (São Lourenço do Sul). Teve participação do pesquisador a iniciativa da construção do Museu do Imigrante da Picada Moinhos, em São Lourenço do Sul. Em processo de organização para 2009, o primeiro encontro de comunidades e pesquisadores pomeranos, promovido pela FURG e CEPPAD.

“É assim que eu gostaria de saber lido esse meu trabalho:
sentidos que chegam com a mesma incerteza do viajante
que acaba por dizer, sobretudo, o que não sabe
sobre aquilo que, desconhecido, veio a conhecer.
E que está sempre mais além.
Como está sempre mais além o sentido profundo
do que imaginamos ser o que chamamos Brasil.”



Figura 65: a simplicidade do olhar da mulher pomerana e a complexidade dos retratos e relíquias de uma vida de saber-experiência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; EWANDSZNAJDER, Fernando. **O planejamento de pesquisa qualitativa**. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDRADE, Mário de. **Obras Completas**. São Paulo: Martins, 1964.

ANDRÉ, Marli Eliza. **A etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

ANJOS, Marcos Hallal dos. **Estrangeiros e modernização: a cidade de Pelotas no último quartel do século XIX**. Pelotas: Ed. Universitária/Universidade Federal de Pelotas, 2000.

ARAÚJO, Renata Amaral; MAHFOUD, Miguel. **Memória Coletiva e Imagem Fotográfica**: elaboração de experiência em uma tradicional comunidade rural. Universidade Federal de Minas Gerais: 2002. Disponível: <http://www.fafich.ufmg.br/memoradum/artigos02/Araújo02.htm>. Acesso em: 29 jul. de 2005.

ARENDT, Hannah (1906-1975). **A Condição humana**. Tradução: Roberto Raposo. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

_____. **Entre o passado e o futuro**. 2. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972

ARENDT, Isabel Cristina. **Representações de germanidade, escola e professor no Allgemeine Lehrerzeitung Für Rio Grande do Sul**. [Jornal Geral para o Professor no Rio Grande do Sul]. 2005. 271.fl.s. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós Graduação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, São Leopoldo, 2005.

BAHIA, Joana. A lei da vida: confirmação, evasão e reinvenção da identidade entre os pomeranos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 69-82, jan./jun. 2001.

_____. **O Tiro da Bruxa: identidade, magia e religião entre camponeses pomeranos do Estado do Espírito Santo.** 2000. 328. fls. Tese (Doutorado em Antropologia) – Programa de Pós Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, Rio de Janeiro, 2000.

BARTH, Frederik. *Ethnic groups and boundaries. The social organization of culture difference.* Bergen, Oslo: Universitetsforlaget, 1969. In: POUTIGNAT, Philippe. **Teorias da Etnicidade.** Seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p. 250.

BARTHES, Roland. **Câmara Clara: nota sobre a fotografia.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

_____. **Elementos de Semiologia.** São Paulo: Cultrix, 1992.

_____. **O óbvio e o obtuso.** Porto: Edições 70, 1982.

BECKER, Rudolf. *As igrejas evangélicas.* In: BECKER, Klaus (Org.). **Enciclopédia Rio-Grandense.** Canoas: Regional, 1956. v. 2. p. 47-80.

BEER, Otto. **25 Jaher unter dem Sudlichen Kreutz (1900-1925).** Porto Alegre: Concórdia, 1925.

BERGSON, Henry. **Matéria e memória.** São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. Coleção Humanitas.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto/Portugal: Porto editora LTDA., 1999.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização.** São Paulo: Cia das Letras, 1994.

BOSI, Ecléia. **Memória e Sociedade: lembrança de velhos.** São Paulo: TAC/EDUSP, 1987.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

_____. **A economia da trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974. (Coleção Estudos, 20)

_____. **A economia das trocas lingüísticas**: o que falar quer dizer. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

_____. **O poder simbólico**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. "**Casa de Escola**": cultura camponesa e educação rural. Campinas: Papyrus, 1983.

_____. **Educação como Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **Os Deuses do povo**: um estudo sobre a religião popular. São Paulo: Brasiliense, 1980.

_____. **Pesquisa participante**. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. **Decreto n. 3.551**. Presidência da República. Brasília, 4 de agosto de 2000.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as mulheres. **Marcadas a Ferro**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as mulheres, 2005.

BRASIL. **Registro do patrimônio Imaterial**: Dossiê final das atividades da Comissão e do Grupo de Trabalho Patrimônio Imaterial. Brasília: Ministério da Cultura, 2000.

BURKE, Peter. **Cultura Popular na Idade Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1978.

_____. **Hibridismo Cultural**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003 (Coleção Aldus, 18).

CALDAS, Pedro Henrique. Simão Soares: o Miliciano do Boqueirão. **Tribuna Popular**, São Lourenço do Sul, 15 de julho de 1995. p.07.

CANABARRO, Ivo. As imagens fotográficas e seus significados. **Espaços da Escola**, Ijuí, Ed. Unijuí, a. 10. n. 37, p. 17, jul/set. 2000.

CANCLINI, Néstor Garcia. **A Cultura no plural**. Campinas: Papius, 1995.

_____. **Culturas Híbridas**: estratégias para sair e entrar na modernidade. São Paulo: EDUSP, 1998.

CASCUDO, Luís Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. Rio de Janeiro: INL, 1962.

CASTILLO-MARTÍN, Márcia. Lecturas de la Violencia: la tentación contracultural. BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as mulheres. **Marcadas a Ferro**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as mulheres, 2005. p. 135-143.

CERTAU, Michel de. **A escrita da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. **A Invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez 1991.

CITYBRASIL. Disponível em: www.citybrasil.com.br/rs/regioes/pelotas. Acesso em: 25 de mai. 2006.

COARACY, Vivaldo. **A Colônia de São Lourenço e seu fundador Jacob Rheingantz**. São Paulo: Oficinas Gráficas Saraiva, 1957.

CÔRTEZ, Geraldo de Menezes. **Migração e colonização no Brasil**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio editora, 1958.

COSWIG, Alfredo. **Crônica Histórica**. Comunidade Evangélica Arroio do Padre II. Pelotas, 1995. Mimeo.

CUNHA, Jorge Luis da. **Rio Grande do Sul und die Deutsche Kolonisation. Ein Beitrag zur Geschichte der deutsch-brasilianischen Auswanderung und der deutschen Siedlung in Südbrasilien zwischen 1824 und 1914.** Santa Cruz do Sul: Gráfica Quatke da UNISC, 1995.

DA MATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis.** 4. ed. Rio de Janeiro. Zahar. 1983.

_____. **Relativizando:** uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DE BONI, Luis A et al. **A presença Italiana no Brasil.** Porto Alegre/Torino: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes/Fondazione Gionvani Agnelli, 1996. v. III.

DE LOS RÍOS, Marcela Lagarde y. **Los cautiverios de las mujeres:** madresposas, monjas, putas, presas y locas. 4. ed. México: Coyoacán Universidade Nacional Autónoma do México, 2005.

DEIFELT, Wanda. Palavras e outras palavras: a Teologia, as mulheres e o poder. **Revista Estudos Teológicos**, São Leopoldo: EST, Sinodal, a. 36, n. 1, p. 007-0016, 1996.

DICKIE, Maria Amélia Schmitd. A representação de identidade nacional em escolas de imigração alemã no Rio Grande do Sul. **História da Educação**, ASPHE – FAE/UFPEL, Santa Maria, Pelotas, v. 5, n. 3, abril de 1997

_____. **Afetos e circunstâncias:** um estudo sobre os Mucker e seu tempo. 1996. Tese (Doutorado em Antropologia) - Programa de Pós Graduação em Antropologia Social, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

_____. História da Educação a partir da perspectiva da etnia – reflexões introdutórias. **História da Educação**, ASPHE – FAE/UFPEL, Santa Maria, Pelotas, v. 2, n. 1, setembro de 1997.

DILL, Aidê Campello. **Desafio Polonês:** aspectos históricos da imigração polonesa. Porto Alegre: Literalis, 2003.

DOSTOIEVSKI, Fiodor. **A aldeia de Stiepanchikov e seus habitantes**: memórias de um desconhecido. Nova Alexandria, 2001.

DREHER, Martin Norberto. O mundo evangélico na Revolução Federalista. In: RAMBO, Arthur Blásio; FÉLIX, Loiva Otero. **Revolução federalista e os teuto-brasileiros**. São Leopoldo/Porto Alegre: Ed. Unisinos/ Editora da UFRGS, 1995.

_____. **Igreja e Germanidade**: estudo crítico de história da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. São Leopoldo: Sinodal, EST, Educs, 1984.

DREWS, August. Histórias da história da igreja Evangélica Luterana do Brasil. **Lar Cristão, Anuário**, Casa Publicadora Concórdia, São Leopoldo, ano XXVII, 1966.

DUBY, Georges. Poder Privado; poder público. In: DUBY, Georges (org.). **Da Europa feudal à Renascença**. Vol. 2 de História da Vida Privada. São Paulo: Cia das Letras. 1990.

DUVIGNAUD, Jean. **Festas e Civilizações**. Fortaleza/Rio de Janeiro: Edições Universidade Federal do Ceará/Tempo Brasileiro, 1983.

EGGERT, Edla. **Educação Popular e Teologia das margens**. São Leopoldo: Escola Superior de Teologia: 2003. (Série teses e dissertações, v. 21).

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador (uma história dos costumes)**. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

FAVARO, Cleci Eulália. **Imigração Italiana e cultura material**: iconografia e linguagens no processo de transmissão e preservação de valores culturais. Disponível em: www.fee/tche.br/sitefee/download/jornadas/1/s5a2.pdf. Acesso em: 18 nov. 2008.

FENSKE, Pastor Wili. **Livro de Alocuções Fúnebres**. Colônia Cerrito, Arroio do Padre: 2008. Mimeo

FENTRESS, James; WICKMAM, Cris. **Memória Social**: novas perspectivas sobre o passado. Lisboa: Editoria Teorema, 1994.

FERREIRA, Jerusa Pires. Relato Mítico e Ação Narrativa: do Ferreiro ao Fausto. **Revista Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 29-40, dezembro de 1993.

FIGLIOLA GIACALONE (Università degli Studi di Perugia, Italia). **Festa como Rito Intercultural**. Tradução: Andréia Guerini. Revisão: Vera Lucia Bianco. In: *Culturas em Relação*. Florianópolis: NUP/MOVER/UFSC, 1998; FLEURI, R. M. (Org.). *Intercultura e Movimentos Sociais*. Florianópolis: NUP/MOVER/UFSC, 1998.

FISCHER, Joachim (org). **Ensaio Luterano**: dos primórdios aos tempos atuais do Luteranismo no Brasil. São Leopoldo: Sinodal, 1986. (História da Igreja C-3)

_____. A luta contra os pastores-colonos no Rio Grande do Sul no século XIX. In: FISCHER, Joachim (org). **Ensaio luterano**: dos primórdios aos tempos atuais do luteranismo no Brasil. São Leopoldo: Sinodal, 1986. p. 33-52.

FLUSSER, Vilém. **Fotografia**: para uma filosofia da técnica. Lisboa: Relógio D'Água, 1998.

FONSECA, Claudia. Quando um caso não é um caso. **Revista Brasileira de educação**, n. 10, p. 58-78, jan-abr, 1999.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. (1948) **A Idade Média**: nascimento do ocidente. 5ª reimpr. da 2. ed / Hilário Franco Júnior. São Paulo: Brasiliense, 2006.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1999

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC editora, 1989.

_____. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis: Vozes, 1997.

GERTZ, René. **O fascismo no sul do Brasil**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

GIERUS, Renate. **Além das grandes águas**: mulheres alemãs imigrantes que vêm ao sul do Brasil a partir de 1850. Uma proposta teórico-metodológica de

historiografia feminista a partir de jornais e cartas. 2006. 207.fl.s.Tese (Doutorado em Teologia) - Instituto Ecumênico de Pós Graduação, São Leopoldo, 2006.

GINZBURG, Carlos. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1985

GOMES, Ângela de Castro. **Escrita de si, escrita da História**: a título de prólogo. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

GUTKNECHT, Maria Cristina Riemer. **Episódios hostis contra alemães e seus descendentes ocorridos em Canguçu, durante a Segunda Guerra Mundial**. 2003. 35.fl.s. Monografia (Graduação em História). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2003.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro/Vértice, 2004.

HEFLINGER JUNIOR, José Eduardo. **Ibicaba**: o berço da imigração europeia de cunho particular. Limeira: Editora Unigráfica, 2007.

HERÉDIA, Antônio Carlos Guimarães. **Humanismo de hoje**: ser imigrante no universo da vida. Caxias do Sul: Educs, 2004.

IBGE. Mapas Temáticos. Disponível em: ftp://geofp.ibge.gov.br/mapas/tematicos/fisico/RS_Fisico.pdf Acesso em: 25 de nov. 2008.

_____. **Mapas**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/povoamento/alemaes/tradicoes.html>. Acesso em: 25 de mai. 2006.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educativas Anísio Teixeira. Registro Escolar. 2007. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/thessaurus>. Acesso em: 04 set. 2007.

JUCKSCH, P. Alcides. **O pecado da superstição**. Evangelizando o Brasil. Caderno 1. São Leopoldo: Editora Sinodal, 1975.

KLIEMANN, Luiza H. Schimitz. **Terra e Poder: história da questão agrária.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

KOLLING, Nilo. **Educação e escola em Contexto de Imigração Pomerana no sul do Rio Grande do Sul.** 2000. 235. fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2000.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História.** 2. ed. rev. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

KREUTZ, Lúcio. **Material didático e currículo na escola teuto-brasileira do Rio Grande do Sul.** São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1994

_____. **O Professor Paroquial: Magistério e imigração alemã.** Pelotas: Seiva, 2004.

KÜSTER, Jacob. BATE-PAUS. **Revelando os Brasis,** ano I. Instituto Marlin Azul. Secretaria do Audiovisual. Ministério da Cultura, 2007. Documentário. 15mint.

LANDO, Aldair Marli; BARROS, Elaine Cruxên. Capitalismo e colonização: os alemães no Rio Grande do Sul. In: DACANAL, J. H.; GONZAGA, S. (org.) **RS: Migração e colonização.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992.

LARROSA, Jorge. Sobre a lição ou do ensinar e aprender na amizade e na liberdade. In: LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: dança, piruetas e mascaradas.** Local: editora, 1998.

LEFEBVRE, Henri. **A Vida cotidiana no mundo moderno.** São Paulo: Ática, 1991.

LOIZOZ, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 137- 155.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. **Revista Projeto História,** São Paulo, n.17, p.63-201, nov. 1998.

LÜDKE, Hermengarda; ANDRÉ, Marli Eliza. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALINOWSKY, Bronislaw. **Os Argonautas do Pacífico Central**. Coleção Os Pensadores XLIII. São Paulo: Ed. Abril Cultural, [1922] 1976.

MALTZAHN, Gislaine Maria. **Um casazinho novo para a comunidade**: etnografia de um casamento pomerano, São Lourenço do Sul (RS). 2007. 58.fl.s. Monografia (Graduação em História). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2007.

MANKE, Lisiane Sias. **Uma pequena Alemanha em Pelotas**: formação e desenvolvimento do bairro Três Vendas. 2003. 26.fl.s. Monografia (Graduação em História). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2003.

MARTINS, José de Souza Martins. **A Chegada do estranho**. São Paulo: HUCITEC, 1993.

MAUAD, Ana Maria. Através da imagem: fotografia e história – Interfaces. **Revista Tempo**, Rio de Janeiro: Relume-Dumará, Universidade Federal Fluminense, v. 1, 1996.

MEYER, Dagmar E. Estermann. **Identidades Traduzidas**: cultura e docências teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul. Santa Cruz do Sul/São Leopoldo: EDUNISC/Sinodal, 2000.

MONTENEGRO, Antonio. A invenção do Futuro. **Revista Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 185 - 192, dezembro de 1993.

MOTA Aldenira; PACHOCO Dirceu (orgs.). **Escolas em Imagem**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2005.

MULHALL, Michael George. **O Rio Grande do Sul e suas colônias alemãs**: 1836-1900. Porto Alegre: Bels, 1974.

NOGUEIRA, Arlindo; HÜTTER, Luci. **A colonização em São Pedro do Rio Grande do Sul, durante o império. (1924-1889)**. Porto Alegre: Garatuja, 1975.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Projeto História, São Paulo, n.10, p.7-28, dez. 1993.

NYE, Andrea. **Teoria feminista e as filosofias do homem**. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1995.

OLIVEIRA, Auta Sirlei Barbosa de. **Reflexos no espelho**: gênero masculino no magistério. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2002.

ORLANDI, Eni Puccinelle. **Discurso e texto**: formação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001.

_____. **Terra à vista**: discurso do confronto: velho e o novo mundo. São Paulo/Campinas: Cortez/Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1990.

OSOWSKI, Cecília Irene. Cultura do Silêncio. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2008.

PEDRO, Joana Maria. Mulheres do Sul. In: PRIORE, Mary del (org.) **História das Mulheres no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

PELANDA, Ernesto. **A colonização Germânica no Rio Grande do Sul: 1824-1924**. 2. ed. Porto Alegre: IBGE, 1925

_____. **A colonização Germânica no Rio Grande do Sul: 1824-1924**. 2ª. Edição. Porto Alegre: IBGE, 1925

PERES, Eliane; TAMBARA, Elomar; GHIGGI, Gomercindo. (orgs.). **Programa Especial de Formação de Professores em Serviço da FaE/UFPel**: dez anos de experiências, reflexões e práticas. Pelotas: Seiva, 2006.

PESAVENTO, Sandra J. **História do Rio Grande do Sul**. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. Série Revisão.

PESSIS, Anne-Marie; MARTIN, Gabriela. Das origens da desigualdade de gênero. In: BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Marcadas a Ferro**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005. p. 17-22.

PETRY, Leopoldo. **São Leopoldo Berço da Colonização Alemã do Rio Grande do Sul**. 1996. 207.fls. Série Monografia. - Editado pela prefeitura Municipal de São Leopoldo, São Leopoldo, 1966. v. 2.

PICOLLO, Helga. **Coletânea de discursos Parlamentares da Assembléia Legislativa da Província do Rio Grande do Sul: 1835-1889**. Porto Alegre: Assembléia Legislativa do Estado do RS, 1998.

POUTIGNAT, Philippe. **Teorias da Etnicidade**. Seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

PRIEN, Hans-Jürgen. **Formação da Igreja evangélica no Brasil: das comunidades teuto-evangélicas de imigrantes até a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil**. São Leopoldo/Petrópolis: Sinodal/ Vozes, 2001.

RAGAZINI, Dario. Para quem o que testemunham as fontes da História da Educação. **Educar em Revista**, Curitiba: Ed. Da UFPR, n. 1, jan. 1981. (revista da UFPR, nº. 91). Série revistas da UFPR, n. 100, 2001.

RECONDO, Neusa Regina Soares (org.) **Gênese da Sociedade Gaúcha**. Pelotas: Instituto de Sociologia e Política/UFPEl, 1984

REIS, João José. **A Morte é uma festa: ritos fúnebres e Revolta Popular no Brasil do Século XIX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

RIBEIRO, Raimundo Donato de Prado. O cotidiano e o extraordinário em A morte é uma Festa. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, dezembro de 1993.

RICOEUR, Paul. **La Memória, la História, el olvido**. Madrid: editorial Trotta, 2003

_____. O Conflito das interpretações. Ensaios de Hermenêutica. Porto/Portugal: Rés-Editora, 1988.

RIETH, Ricardo W. Dois modelos de Igreja Luterana: IECLB e IELB. In: DREHER; Martin (org.). **Populações Rio-Grandenses e Modelos de Igreja**. Porto Alegre/São Leopoldo: EST/Sinodal, 1990. p. 257-267.

_____. Protestantismos na América Meridional. In: DREHER, Martin (org.). **500 anos de Brasil e Igreja na América Meridional**. São Leopoldo: EST, 2002. p. 139-141.

ROCHE, Jean. **A colonização alemã e o Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Globo, 1969.

RÖELKE, Helmar Reinhard. **Descobrendo raízes**: aspectos geográficos, históricos e culturais da Pomerânia. Vitória: UFES. Secretaria de Produção e Difusão Cultural, 1996.

ROSTAGNOL, Susana. Cultura masculina, cultura feminina: la importância de lãs diferencias. In: FONSECA, Cláudia (Org.). **Fronteiras da cultura**: horizontes e territórios da antropologia na América Latina. Organizado por Claudia Fonseca. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1993.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Gênero e Patriarcado. In: BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Marcadas a Ferro**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005. p. 35-76.

_____. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SALAMONI, Giancarla. **A imigração alemã no RS**: o caso da comunidade pomerana de Pelotas. História em Revista. Pelotas: UFPel, 2001

_____; ACEVEDO, Hilda Costa; ESTRELA, Ligia Costa (coord). **Valores culturais da família de origem pomerana no Rio Grande do Sul** – Pelotas e São Lourenço do Sul. Pelotas: Editora Universitária, 1995.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Modernidade, Identidade e Cultura de Fronteira. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, Centro de Estudos Sociais, n. 38, dez. 1993.

_____. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**: romance. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SCHÄFFER, Neiva Otero. Os alemães no Rio Grande do sul: dos números iniciais aos censos demográficos. In: **Os alemães no sul do Brasil**: cultura, etnicidade e história. MAUCH, Cláudia; VASCONCELLOS, Naira (orgs.). Canoas: Ed. Ulbra, 1994. p. 163-183.

SCOTT, Joan. Genre: une categoria útil d'analyse historique. Lês Cahiers du Grif, 1978. In: SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil para a análise histórica. Educação e Realidade, v. 20, n. 2, 1995.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, Haike Roselane Kleber da. Entre **o amor ao Brasil e ao modo de ser alemão**. São Leopoldo: Oikos, 2006

SOUZA, Gilda de Mello e. **O Espírito das roupas**: a moda no século dezenove. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

STEYER, Walter O. **Os imigrantes alemães no Rio Grande do Sul e o Luteranismo**: a fundação da Igreja Evangélica Luterana do Brasil e o confronto com o Sínodo Rio-Grandense 1900-1904. Porto Alegre: Singularart, 1999.

STOER Stephen R.; MAGALHÃES António M.; RODRIGUES, David. **Os lugares da exclusão social**: um dispositivo de diferenciação pedagógica. São Paulo: Cortez, 2004.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2008.

SURITA, Rita; BUCHWEITZ, Susanne. **Descobri que tem raça negra aqui**. Pesquisa Histórica e compilações de informações de Antonio Soares, Cleider Menegoni, Daniel Soares, Daniela Lessa, Islair Radtke, Ledeci Coutinho, Nair Wiegand. Pelotas: s. ed., 2007

TAMANINI, Elizabete. **Vidas Transplantadas**: museu, educação e a cultura material na (re)construção do passado. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2000.

TAMBARA, Elomar. **A Educação no Rio Grande do Sul sob o Castilhismo**. 1991. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós Graduação em Educação, Porto Alegre, 1991.

_____. **Introdução à história da educação no Rio Grande do Sul**. Pelotas: Ed. Universitária, UFPel, 1995.

TEDESCO, João Carlos. **Nas cercanias da memória: temporalidade, experiência e narração**. Passo Fundo: UPF Caxias do Sul/EDUCS, 2004.

TEICHMANN, Eliseu. **Imigração e Igreja: as comunidades- livres no contexto da estruturação do Luteranismo no Rio Grande do Sul**. 1996. 196.fl.s. Dissertação (Mestrado em Teologia). Instituto Ecumênico de Pós Graduação, São Leopoldo, 1996.

THIES, Vânia Grim. **Arando a Terra, registrando a vida: os sentidos da escrita de diários na vida de dois agricultores**. 2008. 115.fl.s. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2008

THUM, Carmo. **Pré-vestibular Público e Gratuito: o acesso de trabalhadores à Universidade Pública**. 2000. 234. fl.s. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis, 2000.

TODOROV, Tzvetan. **A vida em comum: ensaio de antropologia geral**. Campinas: Papirus, 1996.

TRAMONTINI, Marcos Justo. O Rio Grande do Sul no início da Imigração. **Estudos Leopoldenses**, São Leopoldo, v. 3, n. 2, 1999.

TRIZOLI, Talita; PUGA, Vera Lúcia. Vestidos de Noivas. **Caderno Espaço Feminino**, v.13, n. 16, Jan./jun. 2005. p. 54-60.

ULRICH, Carl. As colônias Alemãs no Sul do Rio Grande do Sul. **História em Revista**, Pelotas, v. 5, p 137-161, dez/1999.

UNESCO. **Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial**. Paris, 17 de outubro de 2003. (Constituição Federal, 1988).

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VERNANT, J-P. **Mito e pensamento entre os gregos**. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

VYSGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins fontes, 1988.

WACHHOLZ, Wilhelm Sacerdócio em questão: uma análise sociológica da relação de dois agentes religiosos: pastores ordenados e pastores não-ordenados. **Estudos Teológicos** 2001, v. 41, n. 3, p. 22-37. Disponível em: http://www.est.com.br/publicacoes/estudos_teologicos/vol41_2001/wachholzET413.htm. Acesso em: 29 mar. 2007.

WEIDUSCHADT, Patrícia. **O Sínodo de Missouri e a educação pomerana em Pelotas e São Lourenço do Sul nas primeiras décadas do século XX: identidade e cultura escolar**. 2007. 253.fl.s. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2007.

WEIMER, Günter. **Arquitetura popular da imigração alemã**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. Educação e Pesquisa. **Revista de Educação da USP**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260. maio/agosto, 2006.

WERLE, Fátia Obino Corrêa. Documentos escolares: impactos das novas tecnologias. **História da Educação**, Pelotas, ASPHE/FAE/UFPel, n. 11, p. 77-96, abr. 2002.

_____. Memória da Administração Escolar: modelos históricos de conservação, matrícula e aproveitamento. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTORIA DE LA CULTURA ESCRITA, 7., 2003. **Anais**. Sección 1ª, Alcalá de Henaes, 2003, p. 253-268, 2003.

WILLEMS, Emílio. **A aculturação dos alemães no Brasil**. São Paulo/Porto Alegre: Companhia editora Nacional, 1946.

_____. **A aculturação dos alemães no Brasil:** estudo antropológico dos imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil. 2 ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1980.

WITT, Osmar Luiz. **Igreja na migração e colonização.** São Leopoldo: Sinodal, 1996.

WOORTMANN, Klass. **Com parente não se neguceia:** o campesinato como ordem moral. Série Antropologia. Brasília: UNB, 1990.

APÊNDICE A - FICHA DE CATALOGAÇÃO

EDUCAÇÃO, MEMÓRIA E HISTÓRIA

Registro nº

REGISTRO DE OBJETOS/ FATOS

Nome do proprietário:

ResidênciaCEP:

Telefone:.....Município:

DADOS DO OBJETO/ FATO

Nome do objeto:

Data da aquisição:aproximada? Sim () qual:?

.....

A quem pertenceu?.....

Onde foi encontrado?.....

Marca:.....Série.....

Modelo: Ano de Fabricação:

Procedência (de onde veio):.....

Estado de conservação: () Péssimo () regular () bom () ótimo () em pedaços/fragmentos

Descrição do uso/ serventia:

.....

Histórias do Proprietário com o objeto:

.....

Empresta? Sim () Doa? Sim ()

Autorizo ao CEPPAD uso e divulgação do objeto, da imagem e da história contada?
Sim ()

Assinatura de quem autorizou: _____

Responsável pela coleta:

Dia da coleta: -----/-----/-----

Se preciso, use o verso da folha.

APÊNDICE B - EXEMPLO DE DEGRAVAÇÃO DE UMA RODA DE DIÁLOGO

Roda de Pais e Mães da Escola Santo Angelo, Solidez, Canguçu em 20/10/2008.

Presentes

Erna Lenke Wahcholz

Irma Hessler Kruschardt

Darci Kruschardt

Levino Wachholz

Adolfo Blank

Hugo Knabch

Werno Radtke

Neldo Wachholz

Hugo Bull

Otto Dravanz

Aleide Griep Dravanz

Mov 091

00: 29 Carmo: então eu gostaria que vocês começassem falando de quando vocês foram na escola, com era, se a escola era por aqui ou era longe, e como era o processo de ensino.

00:57 Hugo Knabach: Eu era de outro município, era a pé. ia de tamancas pela estrada, escondia elas no caminho e de volta pegava elas.

Mov 092 (Tempo total: 11:35)

00:01 Carmo: mas na escola, não usava tamancas dentro da sala?

00:02 Hugo Knabach: Era pé no chão. E era oito km que caminhava.

00:26 Carmo: aquelas tamancas machucavam um pouco para caminhar?

00:35 Hugo Knabach: gastavam, mas a gente tinha que forrar elas para não gastar. Isso tinha que durar um ano mais ou menos, nós era 11 filhos e tinha que dar para o colégio.

00:48 Carmo: alguns contam que usar tamancas não era muito comum, ou era?

00:58 Hugo Knabach: era comum, todo colono usava, na lavoura, em casa, porque chinelo de dedo não existia. E a gente levava merenda junto, de casa, chagava lá tudo melado, misturado com as coisas da escola. Passamos trabalho. Era pago. Particular.

01:44: Carmo: era uma escola da comunidade ou particular?

01:46 Hugo Knabach: era uma comunidade sim. Antes usavam o nome friegeimedem, comunidade livre. Não tinha assim, como vamos dizer, as luteranas agora tem três. Comunidade escolar Favila.

02:29:Hugo Bull: eu estudei aqui na Solidez, ali embaixo. Era livre também. Depois me mudei para a luterana.

02:46: Carmo:pois é, nós temos pelo menos três grupos de igrejas, e cada grupo é uma comunidade e vai mudando e a gente precisa saber de onde é porque muitas coisas tem a ver com o mundo da religião da gente.

03: 08 Erna Wacholz: eu estudei aqui no colégio Fernão Dias, até a quarta. Era um Pastor e ele era professore e era pastor, às vezes tinha épocas que tinha 70 crianças, então ele cuidava aquilo, cuidava a Igreja, cuidava da escola e nós tinha que aprender religião todos os dias: um dia era catecismo outro dia era história bíblica. E assim a gente fez a quarta série só, aí não tinha mais. Meia hora de manhã, religião. Depois era as outras matérias. O professor era Guilherme Herbert, é falecido agora. Ele veio da Alemanha.

04:55 Hugo Knabach: tem muita coisa, que veio da Alemanha, uma louça, máquina de moer pimenta desapareceu, outras tão por lá, o relógio meu neto já mostrou pra ti.

05:10 Hugo Bull: Minha filha também conhece o senhor, Vera Maria Bull, ela trabalha num colégio lá embaixo, na Zótica, na faculdade ela foi sua aluna, ela falou quando recebi o convite “eu conheço ele, foi meu professor”, então tá bom.

05:55: Hugo Knabach: eu segui a tradição do moinho. Primeiro foi meu pai que fez, aquele era, para saber bem direitinho como era tinha que tirar foto dos moinhos, explicar não dá. Eu também tive, mas já desmanchei tudo. Ali é troca-troca, o produto, o milho e recebe em farinha, é descontado alguma coisa e paga uma taxinha. Num saco de 60 kg entregava 48 kg de farinha e pagava uma taxinha. O meu caso era, não era de todos, eu produzia o milho e fazia a farinha para vender. Tinha que tirar uma foto de um moinho que está ai, praticamente moinho em funcionamento não tem mais. O meu era uma ratoeira, pequeno. O arroz, plantava o arroz nos banhados e descascava. Era a motor, com roda de água meu pai teve porque ali não tem água. Mas funcionou pouco tempo, quando eu comecei o governo começou a fechar, podia ter o moinho mas ele queria fazer um outro sistema. Eu vendia aquela farinha e não apresentava nota, queria que fosse uma empresa, aí ele fornecia trigo, se fosse uma empresa, eu tinha era uma pedra não era cilindro. Era com pedra que tinham umas vincas. Mas quem era mais do moinho eram os italianos. O moinho da colônia não faz pó, ele faz uma farinha mais áspera, mas grossa.

Conversas generalizadas

Mov 093

00:40 Hugo Bull: meu professor foi o Hugo Nell, me parece que era do município de Pelotas.

01:05 Adolfo :quando marchava ele dizia: acerta o passo, macaco. Era o desfile que fazia em Canguçu, na semana da pátria, eu iniciei na escola em 1942 até 1948, bem no tempo da guerra.

01:48 Hugo Knabach: e nós não sabia e não podia falar em Português. Aí veio o fiscal e fez um gesto como que ia cortar nossa língua se nos ia falar em alemão. O professor meu era estudado, era formado, Oscar Fischer. Acho que não tem mais descendente dele.

Carmo: nessa época, sempre contam que tinha perseguição ...

02:36 Levino Wachholz: geralmente rádio não podia ter, ser era alemão. Aqui eu sei que o Weismann que era comerciante aqui em cima escutava de noite notícia debaixo do porão.

02:40 Levino Wachholz : mas ali o filho era brasileiro e podia ter rádio.

02:50 Hugo Bull: mas eles tiraram o rádio de lá, ele era meu vizinho, o Weismann, ele também era da Alemanha, então eles curioso também era, e então de noite eles se ajuntavam para escutar notícia, mas que não podia ter porque era estrangeiro, era alemão, mas tinha um filho que morava junto com o Weismann, aquele era nascido aqui, aquele podia ter. na mesma casa, aí eles escutavam mas sempre meio escondido. Escutavam rádio estrangeira. Era rádio a bateria.

04: 05 Carmo: e como era as aulas dos professores, o que vocês lembram do tempo de aluno?

04:18 Hugo Knabach: tinha o dia de cada matéria, não era sempre a mesma coisa, tinha dia certo.

04:30 Levino Wachholz : o regime era mais rígido, hoje era folgado, as crianças vão na janela e olham pra fora, ah se nós fizesse, certo que levava um puxão de orelha. Tinha uns que apanhavam. Aqui mesmo eu passei com uma vaca um dia, eles tava tudo na janela gritando com a vaca, mas se nós fazia uma coisa assim, eu não sei i que aconteceria.

05:03: Hugo Bull: se passava um carroceiro, aí as crianças tudo olhava, depois se ele ouvia um barulho de carroceiro ele mandava o principal, o que olhava mais, chegar na porta para olhar quem era. Nós, não, não!. Eu mandei, agora tu vai lá. Depois ficavam com vergonha ninguém olhava mais.

06:01 Hugo Knabach: aí de nós falar errado em português, quando chegava na venda era muito difícil dizer o que nós queria, , como é que nós ia dizer: eu quero aquela coisinha, assim sabe, não podia falar em alemão, lá, lá nos fundo falava, não tinha jeito, e onde tinha um grupo de três homens, nos tempo das carreiras, era espantado, não podia, a policia desmontava o grupo. No tempo da revolução.

06:30 Carmo: mas , final de semana e a questão das festas, nesse tempo não existiam, pois não podiam ficar juntos?

06:41 Hugo Knabach: isso eles passeavam um na casa do outro, então eles tinham o joguinho deles, nos domingos, 'schatscop', em casa. Em público nem era permitido, o governo não permitia.

07:00: Carmo: e nos final de semana, que tipo de coisas se fazia aos domingos?

07:06: Hugo knabach: dançar na casa de um vizinho que tinha um salãozinho mais grande, e de pé no chão, e um tinha uma gaita.

07: 26 Hugo Bull: naquela época tinha a gaita bandoniom, tinha a de 8 baixos, gaita piano, se diza harmonia e gaita de boca. Instrumento de sopro.

08:03: Hugo Knabach: meu pai até era um, tocava gaita de boca, tinha umas fotos.

Mov 094 (tempo total 08:19)

00:01 Adolfo Blank: no meu tempo, de início, não tinha baile, não tinha festa. Essa foto é dos antigo ainda, é violino, gaita, bandonion dos bem antigo, essa passa mais que cem anos, essa foto veio da minha casa, foi guardada.

01:09 Carmo: e o senhor conhece algum que esteja na foto?

01:14 Adolfo Blank: agora até me esqueci, se conhece só um lá, o gaiteiro, o Guilherme Marrom, tu não te lembra aquele que levava os bancos para os casamentos. Aquele era gaiteiro. Tinha uma turma junto. Ele armava as barracas onde tinha casamento, ele tinha tudo preparado, as mesa, tudo. Carregava de carroça.

01:40 Carmo: mas então era que nem hoje, para fazer uma festa de casamento se contrata um bufê?

01:43 Adolfo Blank: é isso, já vem pronto. Ele levava tudo de carroça. Ele fazia as barraca. Carregavam tudo de carroça.

01:55 Carmo: mas então isso era uma coisa quem existia a mais tempo, não é nova então?

02:03 Adolfo Blank: trazia as barraca, a armação, carregavam tudo de carroça. Fazia um casamento aqui hoje, noutra semana tinha noutro lugar ele levava para lá. E sempre de pé no chão, ele não usava tamanca, nem nada.

03:05 Carmo: isso é uma coisa muito interessante! Mas quando eu olho essa foto eu vejo que todos eles estão de chinelas de couro e só um, o que está na percussão calça botas. E quando a gente olha a foto a gente enxerga três imigrantes e um negro. E a vestimenta do negro é diferente da dos imigrantes. O que vocês entendem disso?

03:35 Adolfo Blank: isso até pode ser uma foto de 120 anos. Chamava de brincadeira, aos domingos á tarde.

04:00 Carmo: mas quando vocês olham a foto, eu queria que vocês falassem da presença do negro na foto, o que isso diz para vocês?

04:25 : isso não é muito comum não, hoje em dia não.

04:29 : mas hoje em dia é mais do que antes.

04:31 : mas não tocar em banda.

04:33 : mas como é que tem na banda deles tem, banda de agora.

04:38 : ah é, tem um. Tem.

04:50 Carmo: então se nessa foto tinha um, e agora também tem, de alguma forma, na música, os negros estavam junto. Eles estavam juntos também em outras coisas, mas na música sempre tinha a presença deles. Por quê?

05:05 Hugo Bull: porque eles eram os melhor. O negro tem mais facilidade. Mesma coisa é as danças, aquilo o negro não tem 'juntas', tudo é uma borracha, se remexe tudo. Inclusive agora ninguém quer ser mais chamado de negro. Não! Meu falecido pai dizia: para mim é uma honra ser chamado de alemão. E porque que o negro, a origem dele é da África, mas não ele não quer saber disso.

07:43 Carmo: mas hoje há um movimento de reconhecimento da identidade, porque a comunidade Manuel do Rego é uma comunidade de negros evangélicos, e isso não é comum.

07:57 : eles tinha um pastor negro, no começo. Formado. Ele era daqui da zona. João Alves e Abrelino Borges.

Mov 096 (tempo total 03:03)

00:25 Carmo: Bom, tinha as domingueiras, também tinha o jogo de cartas...

00:30 Hugo Knabach: era só os mais velho, a gurizada, a juventude não jogava carta.

00:36 Carmo: e faziam o que?

00:37 Hugo Knabach: dançavam, eles participavam da dança. E nós, mas isso era no meu tempo, em sábado de tarde em vez de jogar futebol como agora, nós cuidava dos cavalo, lavava ele bem direitinho, lustrava as bota, preparava os arreios. Deixava o cavalo o melhor possível, mais bonito, mais lavado, enganava o pai, dava mais milho.

02:00 Hugo Bull: antigamente muito se ia aos bailes a pé.

02:03 Carmo: era a pé ou a cavalo. Usava também a carroça para ir passear ou não?

02:04 Levino Wachholz : era o feito, tem dois braço e duas rodas e uma caixa em cima do eixo, o cavalo, com molejo. Bem leve.

02:48 Carmo: o feito era mais da cultura gaúcha, que o pessoal acabou usando pela praticidade.

02:51 Levino Wachholz : é. Quase a mesma coisa que charrete, só que charrete na tem as molas.

Mov 097 (Tempo Total 07:02)

00:01 Carmo: como era a mobília da casa, a cozinha?

00:03 Alida Griep Dravanz : havia pouca coisa, mesa, bancos, cadeira quase não tinha. Sofá não tinha. Tinha um armário para guardar a comida, o leite, essas coisas. Feito de madeira com a portas furadas. E só. Panela preta.

00:34 Aleide Griep Dravanz : o fogão era rústico, foi feito no chão, tinha uma chapa em cima, não tinha porta pra fechar. Geralmente muitos colonos não tinham, bem rústica a chapa, ou feito de tijolo.

01:01 Carmo: e a cozinha era separada da casa ou era junta?

01: 08: Levino Wachholz : ás vezes era, mas geralmente era junto. A cozinha era junto com o refeitório. E água se carregava de balde, ninguém tinha encanamento, acho que nenhum, poucas casas, acho que 10 % só que tinha encanamento de água. Porque o cano de água naquele tempo era só o alumínio. Não tinha cano plástico, e o o alumínio era caro e quem tinha pouco recurso não podia comprar o cano.

02:03 Levino Wachholz : algumas pessoas carregavam de barril, montava a cavalo, de manhã trazia e de tarde de novo. Puxava com uma zorra de cavalo.

02:31 Adolfo Blank: aquele barril, o de vinho, que tava desativado. E na época só dava vinho nos casamento, não dava cerveja. Era dois barril de vinho. Tomava até dizer chega. Grosélia, faziam refresco. Depois apareceu o guaraná, apareceu o refrigerante e a cerveja. Quando eu era solteiro, nunca vi uma garrafa de cerveja num casamento.

03:00 Hugo Bull: nem eu me alembro. Faz 53 anos que eu to casado e não tinha cerveja naquela época. E nem refrigerante. Depois sim, ai já começou, um botava só na janta, outro livre, à vontade e assim foi pegando.

03:20 Levino Wachholz : começou com um copo para cada um, isso e me lembro. Um copo de cerveja para cada um, ou de refrigerante, e era só.

03:39 Hugo Knabach: quando os convidados chegavam eles brindavam na chegada, com vinho ou cachaça.

03:47: Carmo: então quando chegavam, vinham de feito ou ...

03:48: Levino Wachholz : vinham de carroça, porque vinha mais gente, botavam bancos.

03:55 Hugo Bull: todos na rua recebendo os carroceiro, os cavalo com as cabeça levantada, o carroceiro segurando na rédia, deixando os cavalo vivo, ante de chegar eles apanhavam um pouco para chegar bem disposto.

04:19 : Largavam tudo no potreiro às vezes tinha cinqüenta cavalo, era aquela briga.

04:31 Hugo Bull: dependendo do casamento, se era maior, mas naquele tempo era de sessenta, cinqüenta família, hoje faz de 100, 200 famílias até.

04:45 Hugo knabach: eram recebido com música, aí tinham que botar uma gorjeta na bacia e na saída também, quem quisesse.

04:55 Carmo: pois é, tem essa história de ajudar pagar o músico. Mas também quando recebia o convite de casamento. Como era feito o convite de casamento?

05:05 Hugo Knabach : era a cavalo, e nos freios, nos arreios era enfeitado com fitas, flores, bem bonito.

05:40 Adolfo Blank : usava umas fitas no chapéu e flores. E tinha uma gorjeta voluntária, era a vontade, cada um dava o que pensava.

05:55 : até hoje é assim.

06:00 Levino Wachholz : e na época os casamento começava de meio dia e ia até a noite. E no meu tempo, um tio meu ele morava bem no alto, veio mais de vinte carroça, nós fomos de carroça também, e nos fundo tinha um banhado, aí eles ataram as corda que era para 'acolherar' e botaram tudo no banhado. E de noite teve o baile, e de manhã, pra ir embora, que dê a carroça, tudo no banhado. Aí quase deu briga.

07:33 Carmo: agora o senhor ta falando de uma coisa que a gente encontra, que é, faziam muita sacanagem, não é?

06:41 Hugo Knabach : se fazia. Tirava as polca das roda das carroças e quando eles iam andar caia tudo no chão.

Mov 098 (Tempo total 00:47)

00:01 Hugo Knabach: o pai tinha uma carrocinha, e numa festa penduraram ela na laranjeira. Nós procuramos ela no chão e ela tava lá em cima.

Mov 099 (tempo total 01:45)

00:45 Otto Dravans: tu vai me desculpa, eu vim aqui hoje obrigado. Eu sou surdo, não sei se tu sabe? A esposa não queria vir sozinha e eu vim pra acompanhar a esposa, senão não tinha vindo ninguém e eu não queria faltar. Se querem falar comigo tem que falar meio alto. Disso que foi falado aqui eu não peguei nada, nada. Eu vou fazer 84 anos.

Mov 101 (Tempo Total 02:44)

00:01 Hugo Knabach: esse relógio era do meu pai, veio da Alemanha, veio como herança. Meu pai, a gente não sabe ao certo, a gente não sabe explicar, os nossos antepassados não explicavam nada. O que você está fazendo aqui hoje é muito bom, porque amanhã ou depois faz falta, isso é muito bom, porque nossos antepassados não contavam nada, o pouco que eu sei foi desde que me casei. E ela sempre contou que teve uns que iam vir da Alemanha, mas daí no dia que eram pra vir, não puderam, vieram no outro, e aquele navio que veio afundou, e eles escaparam porque vieram no outro dia. Tiveram sorte. O dia era assim como hoje. Limpo, limpo, e afundou. Era a Elfrida que sempre falava dessa história.

Mov 102 (Tempo Total 10:48)

00:01 Aleide Griep Dravans: (Tradutora Gisela) ela disse que tinha um tabuleiro, uma lousa, um grafite e apontavam com uma faca de mesa quebrada, porque eles eram muito pobre.

01:05 Aleide Griep Dravans e Irma Hesler Krueschadt: (Tradutora Gisela) Ela disse que a merenda levavam num pacote, melavam (espalhavam) e esfarelava tudo e aí não precisava nem mais faca pra cortar o pão. Que primeiro o pão era misturado com farinha de milho e agora é pão de trigo puro. Na época o governo não dava nada e agora dá tudo.

01:44 Aleide Griep Dravans e Irma Hesler Krueschadt: (Tradutora Gisela) ela disse que foram quatro anos para a escola e aprenderam bem. Que elas foram na escola de alemão, era só o que tinha no tempo delas. 1932, só escola alemã. Ele era só professor, depois ele foi pastor. O nome era Hans Lohes. Era na chácara dos bugres.

04:24 Aleide Griep Dravans e Irma Hesler Krueschadt: (Tradutora Gisela) bruxas de panos elas faziam pra brincar, de boneca. A mãe fazia para brincar, brinquedos deles. Dona Irma teve 14 filhos, nasceu da Harmonia, São Lourenço, depois veio Herval e só depois veio prá cá.

05:27 Carmo: Na chácara dos Bugres tinha um Pastor chamado Otto Protzen, a senhora conheceu ele?

05:30 Irma Krueschadt: (Tradutora Gisela): sim. Ele orientava os brinquedos, dizia o que era para brincar, ele olhava, não brincava junto.

06:43 ela já não tem muita mais lembrança, porque depois de casar, antes era da igreja livre e depois veio pra luterana (IELB) e aí o Pastor já era outro.

Mov 103 (Tempo total 01:31)

00:01: Carmo: eu quero falar sobre as brincadeiras, do que vocês brincavam quando eram crianças, que brinquedos tinham?

00:03 Levino Wachholz: nós era bicicleta de madeira. Sem pedal, era corrida na descida. Quatro rodas ou duas rodas. Era governado pelos pés.

00:31 Irma Krueschadt: (Tradutora filho): colocava as bonecas no berço, brincando de casinha. Bercinhos, faziam e brincavam.

00:55 O que eu mais me alembro, que eu tinha uns 5 ou 6 anos eu tinha um caminhãozinho, tipo baú, era com corda. Fiquei muito contente porque o pai me deu.

01:07: Irma Krueschadt: (Tradutora filho): ela tinha um barbante, uns sabugos e atava e isso era os bois dela e passeavam.

Mov 104 (Tempo total 01:51)

00:01: Adolfo Blank : era u brinquedo divertido. Tem que ser em descida, juntava um grupo de vizinhos, tinha uns que viravam

00:57 Hugo Bull: tinha um outro, que era com bolinha de vidro. Brincava na escola, chamava de bolinha de gude. Fazia um triângulo, fazia as marcas e aí jogava. Eu me lembro que tinha um que dizia: “bolinha ou bolão se não tem cruz ta na mão.”, porque perto dela se fazia uma cruzinha.

Mov (tempo total 02:14)

00:01 Carmo: as roupas?

00:02 Nilda: a minha mãe fazia tudo. Eram bem parecidas com essas que tem na foto aí.

00:10: Adolfo Blank: também era uma época que não tinha nada feito assim, era tudo comprado em metros, principalmente a roupa de semana, tudo era por metro, a roupa de cama. As calça era meia-canela. Até aparecer as roupas Renner, era caro, mas pros casamento era afamada, que eu comprei quando tive que ir num casamento.

Eu me lembro quando eu comprei a primeira muda de roupa, eu fui junto com o velho Weismann para Porto Alegre, então ele me disse: “lá tu compra mais barato”, mas na verdade ele queria um companheiro para ir junto. Isso foi em 1948 por aí. em 1965 começou aquelas roupas, era uma roupa mais fina. Se queria comprar roupa boa tinha que comprar Alfred ou Renner. A Alfred era um pouco mais inferior. Antigamente aqui não tinha, era em Pelotas, e eu e meu irmão compramos três mudas, nos Mazza, e aí meu pai ganhou um presente, umas roupas de cama, porque gastou mais de cinco conto. E aí ele ganhou um baita de um presente de roupa de cama.

Mov 108 (Tempo Total 00:17)

Irma Krueschadt: (Tradutora Gisela): ela disse que tudo era feito em casa, costurado, nada era pronto.

Mov 109 (Tempo Total 00:45)

Irma Krueschadt: (Tradutora Gisela): ela foi passear com a família no Pantanoso, na casa do pai dela. E que a água vinha até o fundo da carroça, na lança, passava a tampa, tava no assoalho da carroça. Mas conseguiu passar.

Mov 110 (Tempo Total 02:20)

00:27: Carmo: você falou da Ponte do Retiro, quer dizer então que pra ir a Pelotas vocês iam aqui por dentro e não pela estrada de Canguçu-Morro Redondo?

00:43 Levino Wachholz : eu vi o meu pai falando, que nessa ponte do Retiro, os cavalo, porque tinha tanta falha, que os cavala não queriam passar. Ia pelos Coswig, pela estrada do Cerrito. Nós ia lá nos tio da mãe que era Storck, nas três Vendas, e compra as coisas. Ele fazia importação e exportação. Até lá nós ia e dava volta, era nas Três Vendas, não sei em que altura ficava.

01:43 Hugo Bull: nós ia ali pelo Gruppeli, Vila Nova, Monte Bonito e sempre vendia ali no Bergamann ou no Brod. O outro era o Fiss. Ele tinha um hotel. Os carroceiro possavam e nos outros faziam as vendas.

Mov 111 (Tempo Total 01:35)

00:01 Carmo: os colchão?

00:05 Aliede Griep Dravanz : eu não sei mas acho que ninguém mais conhece os colchão de palha, que antigamente tinha de palha de milho. Quando era tempo de renovar os colchão a gente ia tudo no galpão e rasgava as palha de milho tudo em pedacinho e cada um fazia seu colchão, nós criava 10, 12 filhos tudo com aquilo. E hoje ninguém conhece mais.

00:27 : eu conheço!

00:30 Aliede Griep Dravanz: eu digo a gurizada, as crianças, o velho conhecem. Coberta de pena. Comprava um pano de riscado grande, enchia aquilo de palha e todo o dia tinha que afofar. Aí colocava mais um acolchoado de pena por cima, depois o lençol, a cobertura de pena. Ficava bem quentinho, só que fazia aquele barulhinho.

Mov 112 (Tempo Total 00:45)

Nas cama antiga, embaixo dos colchões se colocava palha de centeio e aí colocava o colchão de palha em cima. A lateral das cama eram altas.

Mov 113 (Tempo Total 02:55)

00:01 Carmo: Nessa foto, era teu pai e o irmão? E vocês vendiam e eles levavam para Pelotas, era tipo hoje os hortifrutigranjeiros, não é? Os caminhão que levam as verduras. Poderia me contar um pouco disso?

00:24 Darci Kruschadt: o que mais elas levavam eram frangos, galinhas, coisas da colônia. Porco, manteiga, couve. Essa eram as partes principais. E vendia nas Três Vendas, os Armazém eram entreposto de compra e venda. Esse caminhão parece que a foto foi de 1938. Quem está aí é o Ricardo Kruschadt. Mas as cargas que eles levavam a Pelotas, aqui não tinha condições, tinha que ir até o Herval. Aqui recolhiam de carroça.

Mov 114 da Kodak (tempo total 055)

00:01 Hugo Bull: era noite de luar, bem clarinho, e o vento trazia um galho para cá, depois levava pra lá. Digo, tá, agora não é assombração mais, já sei o que é, é o vento e a sombra. Mas a gente ficava assim, meio desconfiado, mas alguma coisa tem que ter, era o galho que ia e vinha. Se a gente está com a idéia fraca, a gente vê e dá no pé.

00:54 Adolfo Blank: assombração é pior quando tá lua forte, aí dá assombração

Mov 115 da Kodak (tempo total 03:31)

00:01 Hugo Knabach: plantava milho era com enxada, outros era com saráquá, mas eu era mais esperto, coloquei um cabo oco, e colocava o grão em cima e caia lá embaixo, não me agachava para plantar.

00:24 Levino Wachholz: antigamente usavam muito a capinadeira, alguns ainda usam, pouco se usa, mas eu sei que eu vi meu avô, a capinadeira era toda assim de madeira e com enxada para ele capinar, uma madeira com uma enxada aqui, outra ali, outra ali, cinco enxada velha. Prendia o cavalo e passava.

01:10 Hugo Bull: mas eu me lembro que o meu pai sempre contava que arado era o tal do Hilpa era um ferro assim que nem uma flecha, então aquilo só frouxava a terra, porque aquilo não virava a terra. Então aquilo era 'Hilpa'.

01:33 Levino Wachholz: é o 'hilpa' é apelidado de 2ó (dois ó).

01:38 Hugo Bull: mas o chamado '2ó' já era diferente, já virava.

Conversas generalizadas.

ANEXOS

ANEXO A - AUTORIZAÇÃO PROFESSORES DA ESCOLA CARLOS SOARES DA SILVEIRA, NOVA GONÇALVES

Autorização

Eu, professores em processo de pesquisa da escola Carlos Soares da Silveira, da Nova Gonçalves, autorizamos uso da imagem, voz e documentos ao prof. Carmo Thum.

Canguçu, 10 de junho de 2008

1. Patrícia Griesp Kern,
2. Raquelí Abraham Griesp.
3. Maria Regina L. Müller
4. Olga Dorina Hummel
5. Gracieli Abraham Griesp Timm
6. Renice Lemke Müller
7. Gizele Klug Ramzen.
8. Arthur Pratz
9. Márcia Beatriz K. Kern
10. Zolma Gebete Westphal

**ANEXO B - AUTORIZAÇÃO DOS PAIS E MÃES DA ESCOLA CARLOS SOARES
DA SILVEIRA, NOVA GONÇALVES**

AUTORIZAÇÃO

Nós, pais e mães da Escola Carlos Soares da Silveira autorizamos o uso da voz, imagem e documentos do prof. Luciano Thun, para que o mesmo possa fazer uso desse material em suas pesquisas.

Nova Gonçalves, 01 de julho de 2008

Pais e mães que autorizam:

- Neldo Rupp Moss
- Weldo Buss Thurou
- Neldo Röpke Brauch
- Renata T Ledeluber
- Sílvia R Stern
- Ailton Krumreich
- Leri Konrado
- Emio Thurou
- Mariléia Bulohholz
- Emi Krumreich Berts
- Neiva Pachtigal Grelert
- Nildo G. Wachbolff
- Valdir Meillig
- Nildo Krüger Rutz
- Ari Pachtigal Röpke
- Romi Bribe Kery
- Nildo B. Kroloar
- Dirceu Luiz Pangel

ANEXO C - AUTORIZAÇÃO DOS PROFESSORES DA ESCOLA SANTO ANGELO, SOLIDEZ

AUTORIZAÇÃO

Nós, professores da Escola Municipal Santo Angelo, da comunidade Solidez, Languçu, autorizamos o uso da imagem, som e materiais disponibilizados ao Professor Carmo Thun a fins de pesquisa.

Languçu, 14 de outubro de 2008

1. Adelita D'Ávila Costa
2. Juliane Ribeiro Motta
3. Carla Daiane G. Retzlaf
4. Izabel B. Menegoni Nunes
5. Edelvan M. Moreira
6. Sonia Zarnott Lages
7. Denise Landet Costa
8. Gisela Knaebel Voigt
9. Nair Bartz Voigt

**ANEXO D - AUTORIZAÇÃO DOS PAIS E MÃES DA ESCOLA SANTO ÂNGELO,
SOLIDEZ.**

AUTORIZAÇÃO

Mães, pais, avós e membros da comunidade Solidez e da escola Santo Angelo autorizam o uso de imagem, som e objetos recolhidos na Roda de Diálogo.

Solidez, 20 de outubro de 2008

Erma Leoni Wahlhoff

Irma Helder Kruschardt

Darei Kruschardt

Levíno Wahlhoff

Adolfo Blank

Luiz Tenuloh

Werno Padua

Neldo Wahlhoff

Luiz Bull

Otto Drexler

Alida Giopp Drexler

**ANEXO E - AUTORIZAÇÃO PROFESSORES DA ESCOLA MARTINHO LUTERO,
SANTA AUGUSTA. SÃO LOURENÇO DO SUL**

AUTORIZAÇÃO

Nós, professores da Escola Martinho Lutero,
da Santa Augusta autorizamos o uso da
imagem, som e objetos disponibilizados
ao professor Larino Hum nos processos
desenvolvidos pela sua pesquisa.

Santa Augusta, São Lourenço do Sul.
20/10/2008

Levi Humano Koenig

Márcia Schröder Böronke

Leonice Maria Skarter Biehals

Stella Treichel Krüger

Renata Helius Köhler

Márcia Lessmann Skarter

ANEXO F - AUTORIZAÇÃO PAIS/MÃES/AVÓS DA ESCOLA MARTINHO LUTERO, SANTA AUGUSTA. SÃO LOURENÇO DO SUL

AUTORIZAÇÃO

Nós, pais e mães de alunos da Escola Martinho Lutero, Santa Augusta, São Lourenço do Sul, autorizamos o uso de seu nome, imagem e objetos para pesquisa do Prof. Carmo Thum.

Santa Augusta, 27 de outubro de 2008.

- Wandira Völtz Rutz
- Elza Agnes T. Maltzahn
- Elza Wachholz Griep
- Henrique Böhlke
- Eduardo Warte
- Polho Schievellaci

ANEXO G- CONVITE DA FESTA POMERANA

Prof. Carmo Thum.

1ª Festa da Cultura Pomerana

HISTÓRIA E MEMÓRIA

Dia 16 de Novembro/2008
Local: Salão da Comunidade Paz de Nova Gonçalves

- Exposições
- Teatro
- Danças Típicas
- * Bolo
- * Polonesa
- * Krawal
- * Grupo de Danças
- Torneio de Schawseof

Muita Música e Alegria!



PRÊMIO - F. 01 3282.7116 - pominow@oi.com.br

PROMOÇÃO E. M. E. F. Carlos Soares de Silveira
Com. Paz de Nova Gonçalves

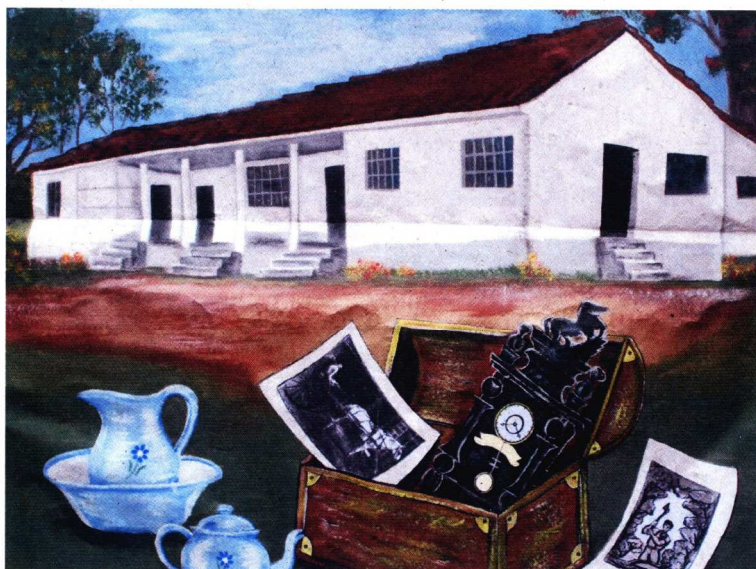
ANEXO H - CAPA DO LIVRO DA NOVA GONÇALVES

Edição nº01 Novembro de 2008.

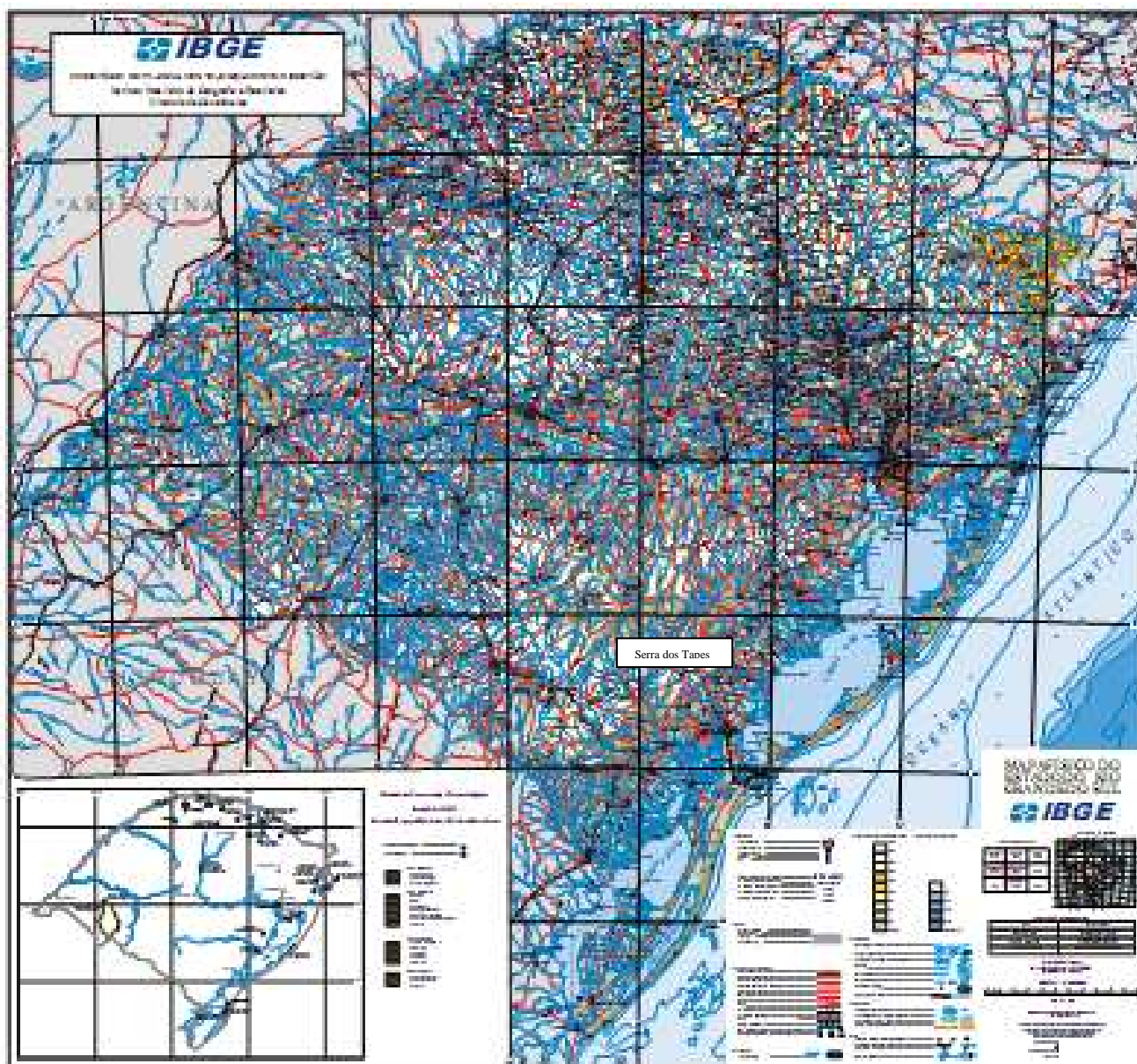
E.M.E.F. Carlos Soares da Silveira

CULTURA
DOMÉSTICA:
História e Memória.

*Resgate e valorização da nossa
história*



ANEXO I - MAPA DO RIO GRANDE DO SUL



Fonte: ftp://geoftp.ibge.gov.br/mapas/tematicos/fisico/RS_Fisico.pdf em 25 de novembro de 2000.
Com adaptações do autor.