UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE - UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO

ADRIANA SOCOLOSKI

LÍNGUA, CULTURA E IDENTIDADE NO DISCURSO EDUCATIVO DE E PARA SUÁBIOS DO DANÚBIO EM ENTRE RIOS/PARANÁ: ANÁLISES E PROPOSTAS DE LEITURA

IRATI
2021

ADRIANA SOCOLOSKI

LÍNGUA, CULTURA E IDENTIDADE NO DISCURSO EDUCATIVO DE E PARA SUÁBIOS DO DANÚBIO EM ENTRE RIOS/PARANÁ: ANÁLISES E PROPOSTAS DE LEITURA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO - para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Educação, cultura e diversidade.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Cibele Krause Lemke.

Coorientador: Prof. Dr. MilanPuh.

Catalogação na Publicação
Rede de Bibliotecas da Unicentro

S678l

Socoloski, Adriana
Língua, cultura e identidade no discurso educativo de e para Suábios do Danúbio em Entre Rios/Paraná: análises e propostas de leitura / Adriana Socoloski. – Irati, 2021.
xii, 111 f. : il. ; 28 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação, 2021.

Orientadora: Cibele Krause Lemke
Coorientadora: Milan Puh
Banca examinadora: Cibele Krause Lemke, Thaís Janaina Wenczenovicz, Daniel Stefenon
Bibliografia

1. Diversidade linguística e cultural. 2. Educação. 3. Escolas étnicas. 4. Suábios do Danúbio. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 370

TERMO DE APROVAÇÃO

ADRIANA SOCOLOSKI

LÍNGUA, CULTURA E IDENTIDADE NO DISCURSO EDUCATIVO DE E PARA SUÁBIOS DO DANÚBIO EM ENTRE RIOS/PARANÁ: ANÁLISES E PROPOSTAS DE LEITURA

Dissertação aprovada em 22/03/2021 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:

Prof.ª Dr.ª Cibele Krause Lemke

(Orientadora/UNICENTRO)

Prof.ª Dr.ª Thaís Janaina Wenczenovicz (UERGS)

Prof.Dr.Milan Puh (USP)

Prof. Dr. Daniel Stefenon (UNICENTRO)

IRATI-PR 2021

Trabalho dedicado a todos os imigrantes!
Afinal, o verdadeiro lar é onde mora o nosso coração!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus e a Santa Rita de Cássia, pelo dom da vida e por permitir a realização de mais um sonho.

Agradeço à professora Cibele Krause Lemke, que acolheu a minha proposta de pesquisa, me possibilitando trilhar este caminho.

Agradeço ao professor Milan Puh, que permaneceu ao meu lado e contribuiu, amplamente, com esta pesquisa.

Agradeço à professora Thaís Janaina Wenczenovicz e ao professor Daniel Stefenon pelas valiosas contribuições.

Agradeço a UNICENTRO, ao PPGE e a todos os docentes que me acolheram neste programa, possibilitando-me a oportunidade de adquirir aprendizado e crescimento.

Agradeço aos meus pais e a minha irmã pela compreensão e apoio.

Agradeço ao meu companheiro de vida, Cristovão, por sempre estar ao meu lado e me amparar nos momentos difíceis.

Agradeço ao Colégio Imperatriz, por me receber e permitir a realização da análise documental dentro da instituição.

Enfim, agradeço a todos os envolvidos nesse projeto de vida, que corroboraram para que eu atingisse a minha meta e promoveram o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa Político da básia do Rio Danúbio 39
Figura 2 - Grupos étnicos da Áustria- Hungria em 1910..... 40
Figura 3 - Localização do estado do Paraná, do município de Guarapuava e do distrito de Entre Rios..... 44
Figura 4 - Chegada dos Imigrantes Suábios no Município de Guarapuava..... 44
Figura 5 - Zoneamento do distrito de Entre Rios..... 46
Figura 6 - Visão arquitetônica da Escola Primária Isolada Cachoeira. Ao fundo, a Igreja Evangélica Luterana..... 81
Figura 7 - Escola Primária Isolada Vitória: elementos da cultura material..... 81
Figura 8 - Alunos da Escola Primária Isolada Cachoeira..... 82
Figura 9 - Alunos da Escola Primária Isolada Vitória..... 82
Figura 10 - Alunos da Escola Primária Isolada Samambaia..... 82
Figura 11 - Alunos da Escola Primária Isolada Samambaia 83
Figura 12 - Apresentações durante a Festa de Sete de Setembro..... 87
Figura 13 - Prédio principal, colégio Imperatriz..... 98
Figura 14 - Fachada Kindergarten..... 98
Figura 15 - Feira de natal de 2019..... 100
Figura 16 -Comemoração de São Martinho em 2019..... 101
Figura 17 - Comemoração do dia dos pais..... 101
Figura 18 - Festa julina de 2019..... 101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Informações sobre os textos selecionados 77

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
ADA	análise do discurso

SOCOLOSKI, Adriana. **Língua, cultura e identidade no discurso educativo de e para Suábios do Danúbio em Entre Rios/Paraná:** análises e propostas de leitura. 2021. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Centro- Oeste - UNICENTRO, Irati, 2021.

RESUMO

A presente pesquisa toma como objeto de estudo o processo educacional do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, localizado no Distrito do Município de Guarapuava, região Centro-Oeste do Estado do Paraná, fundado por um grupo de imigrantes de múltiplas origens europeias, denominados Suábios do Danúbio. O objetivo geral desta pesquisa consiste em apresentar propostas de leituras que contemplem os conceitos de língua, cultura e identidade que perpassam os discursos educativos relativos à comunidades de imigrantes, em especial, da imigração dos Suábios do Danúbio. Quanto aos objetivos específicos, pretende-se identificar as características culturais, linguísticas e identitárias nos mais diversos discursos que permeiam a colônia e a sua realidade educativa; criar um estado da arte ao retratar o processo histórico educacional do Colégio Imperatriz; analisar os principais documentos oficiais que regem a educação brasileira na atualidade, a fim de comparar as escolas étnicas e as regulares no que concerne à adaptação e socialização dos educandos bem como a preservação de sua língua e cultura.Teoricamente a pesquisa ancora-se em Orlandi (1995), Pêcheux (1999), Barzotto (2014), Puh (2017), entre outros autores que discorrem sobre a análise do discurso e o processo da *dezescrita (*BARZOTTO, 2014*).* O corpus subdivide-se em dois grupos: o primeiro reúne produções acadêmicas que retratam o processo educacional do Colégio Imperatriz; o segundo aborda os principais documentos oficiais que norteiam a educação nacional na atualidade. Nesse viés novas possibilidades serão exploradas com o intuito de proporcionar análises e leituras que difundiriam outros olhares para o modo como se constitui um projeto nacional, que leve em consideração as diferenças étnicas e culturais como elementos formadores de um processo fundamental para qualquer nação na contemporaneidade. Por fim, traça-se um panorama atual do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, com a intenção de levar o leitor a compreender as mudanças decorridas, com o passar dos anos, na presente instituição, possibilitando uma reflexão acerca das mudanças governamentais referentes a educação oferecida aos imigrantes, de modo a ressaltar as principais diferenças entre o ensino oferecido por instituições étnicas e não étnicas.

Palavras-chave: Diversidade linguística e cultural. Educação. Escolas étnicas. Suábios do Danúbio.

SOCOLOSKI, Adriana. **Language, culture and identity in the educational discourse to and from Danube Swabians in Entre Rios/Paraná**: analysis and proposals for Reading. 2021. 93 p. Dissertation (Master degree in Education). Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO, Irati, 2021.

ABSTRACT

The present research takes as an object of study the educational process of Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, located in the District of the Municipality of Guarapuava, Midwest region of the State of Paraná, founded by a group of immigrants of multiple European origins, called Swabians of the Danube. The general objective of this research consists of presenting proposals for readings that make it possible language concepts, culture and identity that permeate educational discourses related to immigrant communities, in particular, from the immigration of the Danube Swabians. As for the specific objectives , it is intended to identify cultural, linguistic and identity characteristics in the most diverse discourses that permeate the colony and its educational reality; Create a state of the art by portraying the educational historical process of Colégio Imperatriz; create a state of the art by portraying the educational historical process of Colégio Imperatriz; analyze the main official documents that govern Brazilian education today, in order to compare ethnic and regular schools with regard to the adaptation and socialization of students and the preservation of their language and culture.Theoretically, the research is anchored in Orlandi (1995), Pêcheux (1999), Barzotto (2014), Puh (2017), and among other authors who discuss discourse analysis and the de-writing process (BARZOTTO, 2014). The corpus is divided into two groups: the first brings together academic productions that portray the educational process of Colégio Imperatriz; the second addresses the main official documents that guide national education today. In this way, new possibilities will be explored in order to provide analyzes and readings that would spread other perspectives on the way a national project is constituted, which takes into account ethnic and cultural differences as elements that form a fundamental process for any nation in contemporary times. Finally, a current panorama of Colégio Imperatriz Dona Leopoldina is outlined, with the intention of leading the reader to understand the changes that have taken place, over the years, in this institution, allowing a reflection on the governmental changes regarding education offered to students. immigrants, in order to highlight the main differences between the education offered by ethnic and non-ethnic institutions.

Keywords: Linguistic and cultural diversity. Education. Ethnic schools. Danube Swabians.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 14

CAPÍTULO I 18

1. PANORAMA HISTÓRICO DO PROCESSO DE IMIGRAÇÃO DOS SUÁBIOS DO DANÚBIO PARA AS TERRAS BRASILEIRAS 18

1.1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE (INTER) DISCURSO, (NÃO) DITOS E SILENCIAMENTOS 18

1.2 UMA ABORDAGEM SOBRE A ANÁLISE DO SILENCIAMENTO DOS ELEMENTOS ESLAVOS NO DISCURSO ACADÊMICO 22

CAPÍTULO II 28

2. DA PRÁTICA PARA A TEORIA: CAMINHOS E MOMENTOS DE ENTRELAÇAMENTO CULTURAL E LINGUISTICO NA COMUNIDADE SUÁBIA DA COLÔNIA DE ENTRE RIOS 28

2.1 A INTERCULTURALIDADE E SUAS DIMENSÕES SOCIAIS 31

2.2 TRADUÇÃO CULTURAL: UMA ADAPTAÇÃO NECESSÁRIA 38

2.3 HIDRIDISMO CULTURAL: UM OLHAR NECESSÁRIO PARA OS ASPECTOS DO SISTEMA EDUCACIONAL SUÁBIO 46

2.4 PRÁTICAS TRANSLÍNGUES: UMA COMUNICAÇÃO ATIVA 49

CAPÍTULO III 55

3. O PROCESSO IMIGRATÓRIO EM UM CONTEXTO DE ACOLHIMENTO EDUCACIONAL 55

3.1 ACOLHIMENTO DO ALUNO IMIGRANTE X DOCUMENTOS OFICIAIS QUE REGEM A EDUCAÇÃO NACIONAL 61

3.2 ACOLHIMENTO DO ALUNO IMIGRANTE X CURRÍCULOS NACIONAIS PARA A OFERTA DE EDUCAÇÃO PLURILÍNGUE 68

CAPÍTULO IV 72

4. PERSPECTIVA METODOLÓGICA 72

CAPÍTULO V 76

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS 76

5.1 DEZESCRITA: UM NOVO OLHAR SOBRE O QUE JÁ FOI DITO SOBRE A EDUCAÇÃO EM ENTRE RIOS 76

5.2 DEZESCRITA I: A ESCOLA DOS IMIGRANTES ALEMÃES NO CENTRO OESTE DO PARANÁ 1951-1974 78

5.3 DEZESCRITA II: RETRATOS DO GINÁSIO IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA 86

5.4 DEZESCRITA III: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTINICA NA ESCOLA E O PAPEL DOS PROFESSORES DE LÍNGUA 91

5.5 INTERLIGANDO OS FATOS 94

5.6 APARATO ATUAL SOBRE O COLÉGIO IMPEATRIZ DONA LEOPOLDINA 95

CONCLUSÃO 103

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 107

INTRODUÇÃO

Considero que a diversidade cultural brasileira abrange um grande número de pessoas, vindas dos mais diversos lugares do mundo e que precisam adaptar-se a uma nova realidade, reconstruir suas vidas em um ambiente desconhecido, e todo esse processo é árduo e desafiador. Sempre que lia ou assistia noticiários, reportagens e até mesmo documentários, a questão que me inquietava era compreender de que maneira as crianças e adolescentes dariam sequência aos seus estudos em uma terra desconhecida. De todas as escolas que já frequentei, como aluna e também como docente, nunca me deparei com uma instituição que se preocupasse com esta questão, e muito menos que estivesse preparada para receber esse público. Diante desta realidade observada foi que surgiu o meu anseio em estudar o processo educacional que envolve os imigrantes.

Durante os dois anos de mestrado, fui questionada diversas vezes sobre o motivo que me levou a escolher a Colônia de Entre Rios para direcionar a minha pesquisa, pois tomar como objeto de estudo o processo educacional do Colégio Imperatriz, visto que não sou descendente de Suábios, e sim de uma mistura de ucranianos, poloneses e italianos. Bem, somos todos descendentes de imigrantes, e as lutas vivenciadas pelos nossos ancestrais tiveram as suas especificidades, mas de maneira geral foram semelhantes, sendo um fator predominante, a tentativa de fugir das guerras e o desejo de buscar novas oportunidades para reconstruir as suas vidas, motivos considerados primordiais que levaram milhares de pessoas a abandonarem a sua antiga pátria e emigrar para o Brasil.

Conhecer as nossas origens é muito importante, mas para mim, mais do que isso, eu desejo compreender o processo de maneira mais abrangente, e essa vontade adveio do decorrer de minha trajetória, pelo fato de ouvir vários comentários sobre a Colônia de Entre Rios, ou então, a “Colônia dos alemães”, como é popularmente conhecida pela maioria da população que reside nos arredores da região. Ao realizar pesquisas mais a fundo sobre a realidade desta

comunidade, percebi que o processo imigratório que os envolvem é complexo. A curiosidade de conhecer as origens de Entre Rios misturou-se com o desejo de expandir as investigações sobre o processo educacional que envolve os imigrantes, discussão esta que resultou na presente dissertação. O trabalho em questão trata-se de uma pesquisa quantitativa, voltada para a análise do discurso, analise documental, bem como se utiliza do neologismo dezescrita (RIOLFI;BARZOTO, 2014) termo este relativamente novo, que será expandido no decorrer das análises aqui proferidas, ancorando-se teoricamente em Orlandi (1995), Pêcheux (1999), Puh (2017; 2019), Lemke (2010), dentre outros estudiosos.

E relação aos objetivos da pesquisa destacamos:

OBJETIVO GERAL:

- Apresentar propostas de leituras que possibilitem analisar os conceitos de língua, cultura e identidade que perpassam os discursos educativos relativos às comunidades de imigrantes, em especial, da imigração dos Suábios do Danúbio.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar características culturais, linguísticas e identitárias nos mais diversos discursos que permeiam a colônia e a sua realidade educativa;

- Criar um estado da arte ao retratar o processo histórico educacional do Colégio Imperatriz;

- Analisar os principais documentos oficiais que regem a educação brasileira na atualidade, de modo a comparar as escolas étnicas e as regulares no que concerne à adaptação e socialização dos educandos bem como a preservação de sua língua e cultura.

Para construir o corpus do trabalho, foram selecionados materiais (artigos acadêmicos e documentos oficiais), de acordo com a sua proximidade com os nossos objetivos de estudo, e por conta de a pesquisa abordar um grupo

étnico com diversas vivências histórico-culturais, optou-se por uma abordagem multiconceitual que “exige” dos leitores um olhar teórico mais amplo. Para auxiliar na compreensão da complexidade do assunto elencado a presente pesquisa foi dividida em quatro propostas de leituras

1) O primeiro e o segundo capítulos direcionaram-se para as teorias linguísticas, históricas, culturais e educativas no contexto de Entre Rios;

2) O terceiro capítulo contempla os documentos oficiais, no que diz respeito à inclusão do imigrante nas suas políticas;

3) O quarto capítulo tem como intuito retratar o que a Universidade produziu sobre a comunidade e seu sistema educativo;

4) E por fim, apresenta-se um panorama atual do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina.

No primeiro e no segundo capítulos abordamos sete artigos acadêmicos previamente selecionados, os quais retratam o processo imigratório vivenciado pelos imigrantes Suábios do Danúbio desde o momento em que deixaram o Reino Alemão até a sua respectiva chegada ao Brasil. Trata-se de uma realidade extremamente complexa a qual nos possibilita oferecer duas propostas de leituras. A primeira é direcionada às teorias dos ditos e não ditos e silenciamentos. A segunda, centra-se nos principais conceitos vinculados a cultura, sendo estes a tradução cultural, a translinguagem, a interculturalidade e o hibridismo cultural. Fatores estes extremamente necessários para compreender como as práticas culturais e linguísticas têm transitado, servindo como meio de construção de novos conhecimentos que garantiram a sua sobrevivência durante séculos. Trata-se de um capítulo direcionado às abordagens teóricas e de análises, no que se refere a abrangência das características culturais, linguísticas e identitárias dos imigrantes suábios do Danúbio.

No terceiro capítulo é exposto uma proposta de leitura que permite ao leitor discutir sobre o acolhimento do aluno imigrante nas instituições de ensino brasileiras, será abordando especificamente a maneira como ocorre a inserção do

aluno imigrante na rede regular de ensino, e por meio do levantamento de documentos oficiais optou-se por buscar dados que demonstrassem em que ponto o discente imigrante está inserido e os seus direitos assegurados por lei, no que tange à educação. De igual modo, no quarto capítulo será incluso as categorias pertencentes à *dezescrita,* um modo de leitura proposto, em um primeiro momento por Barzotto e Riolfi (2014), que foi ampliado por Puh (2017), ao analisar o discurso acadêmico sobre as comunidades de imigração.

Por fim, apresentam-se as considerações finais acerca das quatro propostas de leituras que possibilitou a está pesquisa analisar os conceitos de língua, cultura e identidade que perpassam os discursos educativos. Retrataram-se várias realidades muito complexas, as quais permitem uma reflexão acerca do processo imigratório na totalidade. No decorrer dos anos muitas mudanças positivas aconteceram em prol do acolhimento do aluno imigrante nas instituições de ensino brasileiras, tanto étnicas como não étnicas, no entanto, o processo é árduo e muito se tem a evoluir para a efetivação de um sistema educacional que contemple as individualidades do aluno imigrante, proporcionando ao mesmo o direito de ter uma educação de qualidade em um ambiente acolhedor que lhe propicie usufrui de uma vida digna e próspera.

CAPÍTULO I

1. PANORAMA HISTÓRICO DO PROCESSO DE IMIGRAÇÃO DOS SUÁBIOS DO DANÚBIO PARA AS TERRAS BRASILEIRAS

Suábios do Danúbio, assim são denominados um grupo de imigrantes de origem múltipla-Europeia que deixaram o reino alemão e após passar por várias transições adentraram ao Brasil nos anos de 1950, fundando a colônia de Entre Rios na região Central do Estado do Paraná. O presente capítulo centra-se nos estudos acerca deste grupo, iniciamos com o estado da arte, realizando um recorte sobre o que já se produziu sobre a colônia para depois analisar a maneira como a academia retrata as origens dos imigrantes Suábios do Danúbio em suas produções, considerando seu aporte histórico desde o início de seu processo migratório na Europa até sua chegada e instalação nas terras brasileiras.

A nossa hipótese é de que a multiplicidade de identidades e origens não está evidenciada, apesar de os imigrantes terem vindo de diversos países pelos quais passam o rio Danúbio (Romênia, Hungria, Sérvia e Croácia – aproximadamente 85% vieram dos últimos dois), favorecendo o elemento germânico, desse modo propomo- nos a refletir como o processo de negação e/ou silenciamento das origens do grupo em questão são apresentados nos artigos acadêmicos brasileiros, procurando evidenciar os procedimentos e efeitos explícitos e implícitos nos entremeios do discurso acadêmico.

1.1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE (INTER) DISCURSO, (NÃO) DITOS E SILENCIAMENTOS

O discurso articula-se com a estrutura socioeconômica integrando-se ao próprio processo por meio do qual a sociedade configura-se enquanto um grupo social, político e econômico. Consoante às palavras de Sousa (2000), os

discursos não são produzidos do nada, eles expressam o modo como a sociedade está organizada, a maneira como os indivíduos relacionam-se, bem como promulgam as relações e as práticas sociais, juntas constituem o 'tecido' da sociedade. Sendo o discurso fruto da representação da compreensão do homem acerca dessa organização social.

De acordo com Dundes (2007, p. 38) o discurso necessita ser compreendido como um recurso que por meio da produção ou acionamento de sentidos, edifica, enfraquece ou expande "fronteiras" reforçando identidades regionais com a capacidade de legitimar, designar e recriar, ao menos ao nível das representações, uma região. "Portanto, se o discurso, compreende-se, é derivado do contexto e é produto de relações sociais, podendo ser revelador da relação sociedade x território."

A compreensão de implícito remete a algo não dito, mas devido a sua transparência seria inteligível, consistindo em um acréscimo ao verbal, que pode-se restaurar e explanar mesmo verbalmente. De acordo com Ducrot (1972, p.13). Muitas vezes temos a necessidade de, ao mesmo tempo, dizer certas coisas e de poder fazer como se não as tivéssemos dito; de dizê-las, mas de tal forma que possamos recusar a responsabilidade de tê-las dito. "As palavras alteram seu sentido conforme as posições em que ocupam pelos sujeitos que as empregam. Sendo assim, as palavras "mudam de sentido" ao passar de uma formação discursiva outra." (HAROCHE, PÊCHEUX, HENRY, 2007, p.26). As formas do silêncio cogitam com os encostes das formações discursivas, definindo, assim, os parâmetros do que se pode dizer, considerando o que é preciso não dizer para poder dizer. Ele é ainda a própria condição de produção de sentido, visto que o mesmo passar a existir como o lugar que comporta a linguagem significar.

O silêncio caracteriza-se como o que fica fora do dito, sendo tudo o que seria possível ao homem dizer, porém, não o diz, o memso permanece fora, não está lá como um conjunto de frases prontas, mas sim como frases não ditas, visto que o silêncio não se exprime em palavras.

> Todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo

> tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas, de todo modo, atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço." (PÊCHEUX,1990, p.96).

Ainda de acordo com o autor supracitado, os sentidos são determinados com os sujeitos, amparados pela memória discursiva, esta que possibilita a conservação ou a ruptura do que está estabelecido, sendo a ideologia a guia de tal ação, naturalizando posições para o sujeito e fazendo as suas palavras parecerem vivas, indicadoras de uma relação termo a termo com o mundo. O sujeito discursivo não é unívoco, nem ao menos dono de um dizer pleno, fechado e homogêneo, porém definindo-se como uma posição no discurso que pode alterar a intencionalidade da mensagem, o que de imediato põe em risco o paradigma das teorias comunicacionais.

O sentido não está fixa a um lugar preestabelecido, ele é edificado nas relações entre locutores, visto que os sentidos e os sujeitos se erigem mutuamente, no vaivém das múltiplas concepções discursivas. "Recortam o interdiscurso (o dizível, a memória do dizer) e refletem as diferenças ideológicas, o modo como as posições dos sujeitos, seus lugares sociais aí representados, constituem sentidos diferentes." (ORLANDI, 2007, p. 20). Para compreender o silêncio e as estruturas discursivos do mesmo, é indispensável examinar as formações discursivas. É no silêncio que o movimento dos sentidos é possível, onde as diferentes gêneses discursivas podem ser instrumentadas. "O limite de uma formação discursiva é o que a distingue de outra, (logo, é o mesmo limite da outra) o que permite pensar que a formação discursiva é heterogênea em relação a ela mesma, pois já evoca por si o "outro" sentido que ela não significa" (ORLANDI, 2007, p. 21).

Dentre a complexidade do silêncio, a autora supracitada distingue- o em três categorias, sendo eles: o silêncio fundador, o silêncio constitutivo e o silêncio local. O primeiro significa o não dito produzindo condições para significar. O segundo apresenta-se quando uma palavra apaga outras. O terceiro no que lhe conserne, retrata a censura, aquilo que não pode se dizer em determinadas circunstâncias.

No contexto histórico social em que vivemos o silêncio é encarado

como falta do que dizer em que um indivíduo em silêncio é considerado um ser sem sentido. As pessoas não toleram a ausência de palavras, logo surge indagação referente a tal estado. “O homem exerce seu controle e sua disciplina fazendo o silêncio falar ou, ao contrário supondo calar o sujeito” (ORLANDI, 2007, p. 34). O silêncio exerce uma mediação entre as analogias que existem entre a linguagem, os pensamentos e o mundo, combatendo a pressão de controle desempenhada pela urgência da linguagem significando de diversas outras maneiras.

Para compreender o silêncio é necessário ponderar a relação indireta existente entre o produto e sua origem. O silêncio é efêmero, sendo preciso recorrer à teoria para compreender seu modo de existência na significação. O sentido está presente em todos os lugares como no interdiscurso e no intertexto, eles se desenvolvem por todas as direções. “Compreender o silêncio não é, pois, atribuir-lhe um sentido metafórico em sua relação com o dizer (“traduzir” o silêncio em palavras), mas conhecer os processos de significação que ele põe em jogo.” (ORLANDI, 2007, p. 50).

O silenciar e o dizer andam lado a lado, “há, pois, uma declinação política da significação que resulta no silenciamento não como forma de calar, mas de fazer dizer ‘uma’ coisa, para não deixar dizer ‘outras’. Ou seja, o silêncio recorta o dizer. Essa é sua dimensão política.” (ORLANDI, 2007, p. 53). Orlandi, ainda nos traz o exemplo da colonização do Brasil, momento este em que “o índio não fala na história (nos textos que são tomados como documentos) do Brasil. Ele não fala, mas é falado pelos missionários, pelos cientistas, pelos políticos”. (2007, p. 57). A voz do índio foi silenciada para que pudesse ecoar a voz do colonizador, suas interpretações dos fatos é a qual foi evidenciada e para que essa fosse tomada como “verdade absoluta” foi preciso silenciar o índio, reduzindo-o a um argumento da teoria colonial.

Fatos como esses infelizmente não são fenômemos isolados. È muito comum silenciar um discurso para evidenciar outro, principalmente na esfera política onde a disputa pelo poder é exuberante, ou seja, para dizer “X” faz se necessário silenciar “Y”. Acontecimento este que perpetua em nosso objeto de estudo posto que aconteceu o silenciamento da origem eslava em detrimento da

propagação da origem germânica.

Tomando como ponto central de análise a origem dos imigrantes Suábios do Danúbio que habitam a colônia de Entre Rios, realizamos um recorte das produções acadêmicas que retratam o processo imigratório desse povo, focando especificamente nas questões que desdizem sua origem. Foram selecionados sete artigos, sendo o critério utilizado para tal seleção a proximidade do tema retratado nos artigos com as nossas investigações.

1.2 UMA ABORDAGEM SOBRE A ANÁLISE DO SILENCIAMENTO DOS ELEMENTOS ESLAVOS NO DISCURSO ACADÊMICO

No artigo intitulado “Memórias de uma diáspora: relatos de Refugiados da Segunda Guerra Mundial” de Marcos Nestor Stein (2008) identificamos que o autor realiza uma análise de entrevistas com imigrantes Suábios do Danúbio publicadas em revistas e jornais da própria colônia. A ênfase deste trabalho está em compreender as formas de enquadramento de memórias individuais concretizadas pelos editores dos periódicos e a construção de uma memória coletiva para a colônia. Stein (2008), retrata o grupo como sendo descendentes de imigrantes alemães, estes que deixaram a Hungria, a ex-Iugoslávia e a Romênia, passando a viver em campos de concentração na Áustria. Evidenciamos que o autor relata os países eslavos aos quais os Suábios permaneceram por um longo período, no entanto, ressalta a origem e/ ou descendência alemã.

Em “História, memória e identidade; considerações acerca da ocupação da região de Entre Rios, feita pelos Suábios do Danúbio no Paraná (1951 – 1971)” de Monique Gärtner (2009), a qual retrata o processo da vinda dos imigrantes para o Brasil, posteriormente do Município de Guarapuava. A autora igualmente discute os aspectos ligados discorre sobre o método que norteou a distribuição de terras na região de Entre Rios, distrito a memória e a identidade, fundamentando sua pesquisa especialmente em Hall (2003), Félix (1998), Elfes (1971) e Stein (2008).

Logo no início de seu escrito, Gärtner descreve Entre Rios como “a colônia dos refugiados sem pátria” (p.1075), adentrando a presente afirmação apoiamos – nos teoricamente em Puh (2019), este que:

> Considera que a pátria pode metaforizar em lembrança de pátria, e nesse caso é uma pátria reduzida, o que acontece com uma grande parte dos imigrantes e de seus descendentes que recebem uma redução do que seria a pátria antes da partida, especialmente aqueles que foram forçados abruptamente a sair. (2019, p. 275).

Ainda de acordo com o autor supracitado, só se pode perder a pátria se com ela não nos identificarmos. A pátria não se perde se a olharmos para ela como espaço de origem, lugar onde nascemos e vivemos por um determinado período, lugar onde também viveram nossos antepassados, ou seja, a pátria só vai deixar de existir no momento em que as memórias também forem apagadas, fato este que não acontece com os imigrantes Suábios do Danúbio.

Marcos Nestor Stein, em seu escrito “História e etnicidade: apontamentos sobre a produção de narrativas identitárias em uma colônia de refugiados da Segunda Guerra Mundial no Paraná” (2010) aborda a produção e a divulgação de algumas narrativas identitárias produzidas sobre o grupo de imigrantes Suábios do Danúbio. O que predomina nestes escritos são as narrativas sobre o passado deste povo. No que tange suas origens, o autor salienta que este povo “se identifica como suábios do Danúbio (Donauschwaben), considerado pelo historiador Josef Volkmar Senz (1979) como o mais jovem grupo étnico germânico, eram oriundas da antiga Iugoslávia, Romênia e Hungria” (p. 171). Em Stein é possível observar a descendência germânica sem negar por completo as origens eslavas, visto que o autor evidencia a antiga Iugoslávia, Romênia e Hungria como locais de origem deste povo.

No que lhe concerne, Juliana Carolina Teixeira, em “Memórias Suábicas: O processo de colonização em Entre Rios – PR” (2010) reflete sobre o processo de colonização dos imigrantes Suábios do Danúbio em territórios paranaenses. O trabalho fundamenta-se na análise bibliográfica e por seguinte na realização de entrevistas semiestruturadas com os Suábios e seus descendentes. A autora inicia seu texto evidenciando que os Suábios do Danúbio pertencem a famílias de origem Germânica, porém, mais a frete a

mesma menciona que estes imigrantes saíram “da região sudoeste da Alemanha, onde nasce o rio Danúbio e, caminhando em direção a sudeste, os suábios colonizaram territórios onde hoje se localizam países como Croácia, Sérvia, Romênia, Hungria, dentre outros.” a autora faz menção à origem eslava, porém não a assume por completo. Mais à frente a autora salienta “o município de Guarapuava no estado do Paraná recebeu, então, as famílias de origem germânicas que ao se instalarem nas novas terras dão origem a colônia de Entre Rios.” (p.4). Observamos que existe uma contradição no posicionamento da autora quanto à origem deste povo, ora assume-se a origem eslava, ora nega-se. Seguindo a leitura do texto em questão, encontramos a seguinte afirmação:

> Porém, ao final da Primeira Guerra Mundial, o Império Austro-Húngaro é desmembrado em vários outros países. Os suábios que habitavam aquela região, dessa forma, foram separados pelas novas fronteiras, cada qual pertencendo a um novo país. A maior parte desses povos passa a pertencer ao território da antiga Iugoslávia. (TEIXEIRAS,2010, p.5)

Ao considerar que a maior parte da população Suábia passou a habitar a antiga Iugoslávia já se produz uma informação implícita evidenciando que os Suábios têm origens eslavas. Mesmo que essa realidade seja camuflada, ela existe e se faz presente nas entrelinhas da pesquisa.

Diego Luiz dos Santos, em “Memórias de uma sobrevivente: história de vida memória e geração (Colônia de Entre Rios, Guarapuava – PR)” (2014) aborda entrevistas com pessoas de duas e/ou três gerações de uma mesma família, o mesmo objetiva analisar de que maneira o passado é repassado e reconstruído no decorrer dos anos, de modo a compreender os novos sentidos e significados que a eles são inseridos. Em um primeiro momento o autor direcionou sua pesquisa na leitura e análise de uma narrativa autobibliográfica, intitulada “Minha trajetória de vida” escrita por Rosália Gartner (1920 – 2005), uma imigrante que retratou em um manuscrito sua história de vida, iniciando- o relatando sua trajetória de infância, bem como o decorrer de toda a sua vida. A mesma ressalta questões referentes a guerras, retratando sua fuga para a Áustria em busca de refúgio, concluindo o mesmo com relatos de sua vida em Entre Rios. Posterior a análise do manuscrito, o autor realizou entrevistas com os netos da imigrante supracitada.

Na tentativa de encontramos elementos que fortalecessem a origem eslava dos Suábios do Danúbio, no resumo encontramos a seguinte afirmação: o presente trabalho centra-se em “investigar as histórias de vida dos descendentes de alemães conhecidos como Donauschwaben (Suábios do Danúbio)” (p. 2034). Primeiramente, não trata-se única e exclusivamente de um povo de origem alemã, consideramos que o processo migratório iniciou-se no reino alemão, porém este perpassou por várias fases, não pode-se esquecer do grande período que foi vivenciado na antiga Iugoslávia, e de toda a população Sérvia, romena e croata que embarcaram nesse processo imigratório. O autor prossegue, “oriundo da Ex-Iugoslávia, Romênia e Hungria, que ao final da II guerra mundial fugiram ou foram expulsos de seus territórios” (2034). Nesse fragmento o autor apresenta alguns traços eslavos ao mencionar tais países, porém é uma evidência de pouca persuasão.

Márcia da Silva e Gilson Aparecido Boschiero em seu artigo intitulado “Poder, território e discurso: os Suábios do Danúbio em Guarapuava-PR” (2017) objetivam analisar os discursos que foram produzidos e reproduzidos pela população Suábia, bem como pela sociedade e pelas mídias locais no decorrer dos anos. Silva e Boschiero afirmam que:

> Os suábios do Danúbio são oriundos das guerras austro-húngaras e turcas ocorridas entre 1683 e 1718. Em 1720, os suábios partiram da cidade de Ulm, na Suábia (região do estado Baden Württemberg, sul da atual Alemanha), e depois de quase dois meses de viagem pelo rio Danúbio chegaram às planícies férteis (partes da atual Hungria, Romênia e Croácia) (p. 314)

Os discursos dos autores supracitados contemplam a origem eslava como parte integrante as identidades da população Suábia do Danúbio, porém faz-se necessário uma leitura mais atenta para identificar tais elementos, visto que os mesmos apresentam-se de maneira pouco evidente no decorrer do texto.

Méri Frotscher e Marcos Nestor Stein em seu artigo “Entre a antiga e a nova pátria: narrativas de três gerações de uma família imigrante (Colônia de Entre Rios, Guarapuava – PR).” (2018) apresentam uma análise de entrevistas produzidas com integrantes de três gerações de uma família da Colônia de

Entre Rios. Os autores em questão retratam a relação que se estabelece entre os dois lugares que marcaram a história Suábia, sendo este, o lugar de origem, na ex-Iugoslavia retratada como “antiga pátria” e o Brasil, denominado como a “nova pátria”. Mais à frente encontramos a seguinte afirmação: “Os imigrantes vieram em famílias, oriundas, a grande maioria, da Sírmia-Eslavônia, mas também de Batschka, das partes iugoslava e romena de Banat, da Hungria e de outras partes da Iugoslávia e Romênia.” (p.381-382) o texto em questão traz evidências de que a população Suábia do Danúbio possui origem eslava.

Puh, em seu livro intitulado Croácia no Brasil após 1941: Terceira fase de imigração(2019) reinsere os Suábios do Danúbio no mapa das migrações vinculadas à Croácia no território brasileiro, delineando sua história na antiga e na nova pátria, especificando o modo transnacional e translocal destes povos, o mesmo caracteriza- os como “um grupo que está vinculado à Croácia por sua história e pelo compartilhamento de terras e tradições durante séculos, mas que, por conta da guerra, em muitos casos perdeu o laço.” (2019,p.265).

Os Suábios do Danúbio “deixaram a Croácia “na condição de Antiga Pátria na qual permaneceram algum tempo, mas com que ficou impossível estabelecer um elo, baseando as suas identidades exclusivamente no elemento germânico, deixando velado o lado eslavo.” (2019, p.290). Ao silenciar a origem eslava e explicitar a origem germânica foi coerente por garantir a sobrevivência, por ser um modo de lidar com os eventos traumáticos da sua história, bem como ser uma continuação de vínculo com os países germânicos, e de algum modo garantir melhores condições de vida para a população, apesar de a grande maioria da população legalmente não possa exigir direitos como cidadãos à Áustria e à Alemanha, mas sim aos países da Antiga Pátria (Croácia, Sérvia, Hungria e Romênia). Nesse sentido fica mais evidente como os silêncios e as evidências integram as políticas identitárias que procuram atender às circunstâncias sócio históricas da comunidade e aos objetivos da mesma.

O presente capítulo contemplou a análise de sete artigos acadêmicos que retratam o processo imigratório da população Suábio do Danúbio que residem na colônia de Entre Rios. Abordamos mais especificamente questões

que referem-se as identidades e as origens destes, considerando que os mesmos vivenciaram um longo e turbulento processo imigratório desde que deixaram o reino alemão até sua respectiva chegada nas terras brasileiras.

São muitas as questões que favorecem o silenciamento da origem eslava e evidentemente emergem o fortalecimento da origem germânica. Os dados apresentados nos artigos analisados são frutos de pesquisas teóricas e práticas, consistindo-se também de entrevistas e observações realizadas na própria colônia. É notório que a academia esta retratando a realidade expressa pelos próprios imigrantes, eles caracterizam-se como germânicos e é assim que estão sendo representados.

A partir desta análise constatamos que a origem eslava (ou húngara, ou romena) é representada nos artigos acadêmicos de maneira superficial, apenas lista- se os países eslavos aos quais os Suábios permaneceram por um longo período, no entanto, ressalta-se a origem germânica, como sendo está a verdadeira identidade destes imigrantes. Assumir-se unicamente como germânicos foi muito mais benéfico e promissor do que colocar-se em dúvida e divisões nacionalistas. Era impossível sustentar duas identidades ao mesmo tempo, ou se é, ou não é, não se admitia meio termo, desse modo os Suábios do Danúbio fixaram-se como germânicos e é assim que são conhecidos, representados e aceitos. Contemplando todo esse processo de silenciamento que agregam-se aos ditos e não ditos precisamos adentrar especificamente aos aspectos culturais para que possamos compreender que até mesmo os episódios mais silenciados deste processo desencadeou relações culturais complexas, para melhor cognação no capítulo a seguir apresentaremos uma proposta de análise do processo imigratório dos Suábios sobre a ótica de quatro conceitos contemporâneos, sendo eles: O hibridismo Cultural, tradução cultural, translinguagem e a interculturalidade. Trata-se de uma abordagem teórico-metodológica direcionada ao processo imigratório, contemplado as influências socioculturais a qual esse grupo foi submetido desde que deixaram o Reino Alemão para colonizar as terras do antigo Império Austro-húngaro em busca de melhores condições de vida.

CAPÍTULO II

2. DA PRÁTICA PARA A TEORIA: CAMINHOS E MOMENTOS DE ENTRELAÇAMENTO CULTURAL E LINGUISTICO NA COMUNIDADE SUÁBIA DA COLÔNIA DE ENTRE RIOS

Neste capítulo abordaremos os materiais históricos da Colônia de Entre Rios, trata-se de uma comunidade de imigrantes que apresenta uma história e um presente em que é possível discutir diversas práticas, bastante visíveis no seu cotidiano, que são reconhecidas como entrelaçamento, os quais envolvem fenômenos de natureza diversa, que incidem sobre: a) a condição constitutiva da comunidade ambientada numa interculturalidade específica; b) os mecanismos de aproximação, adaptação e redefinição de práticas culturais por meio da tradução cultural; c) as modificações nas práticas culturais, linguísticas e até educativas dos seus membros que entendemos como hibridização; e d) em suas práticas que transcendem os limites entre línguas, culturas e sistemas educativos que, por fim, serão elencados ao trabalhar com a translinguagem.

A presente abordagem teórico-metodológica realiza uma discussão centrada nas experiências dos suábios, indicando diversos caminhos que podem ser explorados e as influências na sua trajetória, enfatizando também algumas produções acadêmicas a seu respeito. Nesse contexto, para não levantarem a hipótese de que os assuntos não foram aprofundados explicitamente em nenhuma das perspectivas apontadas acima, optou-se por oferecer um panorama de possibilidades de abordagens temáticas e teóricas.

Na abordagem multiconceitual, é possível perceber que a comunidade atual e a sua trajetória histórica “exigem” um olhar teórico mais amplo, dessa forma busca- se trazer os conceitos de interculturalidade, a tradução cultural, o hidridismo cultural e a translinguagem, e assumir os seus aportes para iniciar uma reflexão mais aprofundada em relação ao que se sabe sobre esta comunidade, para que assim se compreenda a maneira como as suas práticas têm transitado em tempo e espaços,criando-se novos conhecimentos que

garantiram a sobrevivência cultural durante séculos.

Nas linhas que se seguem, a pesquisa perpassará o “mundo em pequeno” dos suábios, começando pelas questões mais básicas como o conceito de cultura, o qual se encontra na base de todos os quatro grandes conceitos, e pode ser amplamente discutido e avaliado a partir da experiência suábia.

Sobre esse assunto, de acordo com Aranha (2006, p. 58), a cultura é “[...] o conjunto de símbolos elaborados por um povo em um determinado tempo e lugar, capacidade que inclui todas as formas de agir, pensar, desejar, exprimir sentimentos”. Reconhecido como um amplo conceito que caracteriza hábitos, vestimentas, formas de subsistência, entre inúmeros outros que, representam espaços de concretização de práticas do “entre lugares”, pois, muitas vezes, uma materialização aberta de certas práticas não era permitida ou estimulada pela própria comunidade e/ou o Estado (brasileiro, alemão, austríaco, iugoslavo, etc.).

É notório que as culturas são diversas e que o contato em que transitam os seus elementos é inevitável, principalmente no que se refere às regiões de fronteiras e contextos imigratórios, assim, de fato, os pontos de efetivação dos aspectos translinguísticos e transculturais surgem no momento em que as diferentes culturas passam a dividir o mesmo território, frequentar os mesmos restaurantes, as mesmas lojas, passear nas mesmas praças, andar nas mesmas ruas, dentre outras ações, e esse contato favorece trocas, das quais as que mais interessam abordar no presente momento são as linguísticas e educacionais.

Este capítulo tem como propósito retratar um grupo de imigrantes que chegou ao Brasil, com uma bagagem cultural anterior já altamente hibridizada e que entrou em contato com uma cultural local que promoveu um novo processo de reestruturação, onde os velhos hábitos tiveram que ser reconfigurados. Foi necessário reimprimir as memórias, selecionar o que se considerava pertinente para a afirmação identitária, para então recomeçar uma vida mergulhada nas práticas diversas, novas e antigas, embora não seja elencada de modo

explícito ou consciente.

No decorrer dos séculos XVII e XVIII as guerras turcas destruíram e despovoaram regiões inteiras que passaram a ser de domínio do Império Austro- Húngaro. Nesse mesmo período diversas regiões alemãs sofriam com o excesso populacional, como foi o caso de uma cidade chamada Suábia, localizada nas proximidades do rio Danúbio. A convite do imperador Leopoldo (Áustria) os camponeses que habitavam essa localidade desceram o rio Danúbio e colonizaram as regiões adjacentes ao rio, e assim começaram a ser chamados de suábios do Danúbio.

Em 1918 com a queda da monarquia dos Habsburgo, as áreas colonizadas foram subdivididas, dando origem a Iugoslávia, Romênia e Hungria, e a partir deste viés os suábios passaram a ser cidadãos dessas três novas nações. No decorrer da Segunda Guerra Mundial, com a Iugoslávia em meio a este confronto, teve grande parte dos colonos, já instalados há gerações nas terras dos eslavos do Sul, prejudicados, pois tiveram que fugir para o campo de recolhimento na Áustria, onde viveram em situação precária. E meio ao acontecimento, com o apoio das Nações Unidas e Socorro a Europa, ocorreu uma negociação com o governo brasileiro, e após chegarem a um consenso, um grupo de 500 famílias do povo suábio adentraram as terras brasileiras no ano de 1951, fundando a Colônia de Entre Rios, que está localizada no distrito do Município de Guarapuava, na região Centro-Oeste do Estado do Paraná.

Embasando na ideia de Stein (2010), a escolha pelo Paraná, e especificamente Guarapuava, não se deu de forma aleatória, visto que foram realizadas análises minuciosas em torno da topografia do solo, pH, clima, tamanho do terreno, que possui proximidade com a linha ferroviária que ligava à capital (Curitiba). Após a imigração foram anos de muito trabalho que garantiram o progresso destes imigrantes.

No decorrer deste capítulo, pretende-se explorar a trajetória dos suábios do Danúbio por meio de entrelaçamento dos conceitos mencionados e informações acadêmico-científicas que existem acerca deles, nesse interim, é

importante ressaltar que se trata de um contexto imigratório extremamente complexo, e a pesquisa se ocupará, mais especificamente daqueles que veem de encontro aos objetivos centrais do estudo.

2.1 A INTERCULTURALIDADE E SUAS DIMENSÕES SOCIAIS

O Brasil é um país que vivenciou uma profunda experiência de conflitos e acolhimentos, oportunizando o crescimento da diversidade, muitas vezes discrepante, de culturas dentro de cada sujeito. Não há dúvidas para quem identifica essa realidade de que seja preciso reconhecer o valor intrínseco de cada cultura, promovendo o respeito mútuo entre os mais diversos grupos indenitários, propiciando a construção de uma sociedade justa e igualitária. Cada indivíduo constrói suas identidades a partir de histórias e de contextos culturais específicos. Na relação entre diferentes sujeitos emerge um contexto intercultural que possibilita a compreensão entre as diferentes dimensões das práticas humanas.

A cultura vem sendo um tema amplamente discutido na atualidade, porém sem consenso sobre a sua definição, o que possibilita diversas definições, das quais serão escolhidas as mais importantes para garantir a melhor compreensão acerca do objeto de estudo. Dessa forma, além da reflexão introdutória de Aranha (2003), é possível afirmar que, em linhas gerais, uns a classificam como sendo um sinônimo do conhecimento erudito ou um aprendizado sistematizado, identificando os indivíduos que apreciam músicas clássicas, apresentações de orquestras, peças teatrais e filmes; enquanto para outros, o mesmo conceito se refere apenas às etnias e suas produções específicas.

Para Gómez (2001, p.13) “cultura é todo aquele complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade”. O autor supracitado apresenta um conceito que abrange todos os conhecimentos adquiridos pelo homem em seu convívio social, sendo assim, é importante pensar na amplitude e intensidade da experiência transcultural e translinguística

dos suábios ao longo do tempo.

No campo da antropologia, sendo está uma área de conhecimento que, por excelência, trabalha com o termo “cultura”, utilizando das palavras de Aranha e Martins (1993, p. 25): “A cultura significa tudo o que o ser humano produz ao construir sua existência e os seus desejos, envolve as práticas, as teorias, as instituições, os valores materiais e espirituais”. Sem dúvida, este é o caso dos suábios de Entre Rios que participaram ativamente na própria constituição indenitária, por meio da criação de instituições e narrativas, para sustentar uma visão mais germanizada, com o propósito de garantir os direitos e oportunidades na nova pátria.

A dimensão intercultural brasileira reveste-se de significados específicos, e o processo de colonialismo e de imigrações tem propiciado intensos regimes de transformação cultural, onde diversos povos foram inseridos em uma sociedade com fortes tendências homogeneizadoras. A relação entre diferentes culturas resultam em confrontos entre pontos de vista divergentes, e a interação com uma cultura diferente colabora para que um indivíduo ou determinado grupo modifique o seu modo de compreensão da realidade, possibilitando diversas maneiras de interpretação (PUH, 2017b).

Analisando o contexto geral em que o grupo abordado está inserido, é necessário considerar que a constituição da população brasileira, bem como em outros lugares do mundo, é resultado da interação e da miscigenação de diversos grupos étnicos, porém com efeitos singulares. Como se sabe, até fora do ambiente acadêmico, o encontro de diferentes culturas é provindo de diversos fluxos migratórios, o qual, para os fins desta dissertação, pretende-se categorizar didaticamente, em três processos.

O primeiro processo envolve o período colonial, marcado pela demorada ocupação portuguesa dessas terras e a implantação do modelo de produção mercantilista-capitalista, e que se deu principalmente com a exploração da mão de obra escravizada, resultando na presença maciça de uma população negra africana, para além da dizimação e aproveitamento da população indígena.

O segundo fator que impulsionou o fluxo migratório para o Brasil foi decorrente das relações de produção, estabelecidas com a revolução industrial, pois as forças políticas e econômicas da então, ex-colônia portuguesa, passaram a promover a imigração de trabalhadores livres em oposição à política anterior. Nesse ínterim, entre meados do século XIX e XX, o Brasil, assim como alguns outros países das Américas, receberam um grande número de famílias provindas da Europa, Ásia e do Oriente Médio. Foram diversos fatores que impulsionaram a sua imigração, mas um em especial que pode ser constatado diz respeito à esperança de uma vida melhor, que motivou a partida dos imigrantes, deixando a sua antiga pátria em direção a uma nova terra.

Na questão dos imigrantes o que muda é o perfil da mão de obra, que diversas vezes, chegava com a qualificação mais adequada para o modo de produção esperado pelo latifúndio brasileiro e incipiente setor industrial, mas apesar disto e do fato de trazerem a chamada “bagagem cultural” almejada pelas elites nacionais, no já amplamente discutido branqueamento populacional e cultural, esses trabalhadores tiveram que dispor no seu cotidiano, de um árduo trabalho, beneficiando as novas terras dos seus patrões. Estes, por sua vez, inicialmente, não se preocupavam muito com a sua presença e depois, e com o advento do projeto nacionalista do governo Vargas, começaram a negar abertamente as origens desta população imigrante e seu modo de ser e produzir, desvalorizando-os.

Já o terceiro fator, considerado o mais atual, é decorrente das grandes guerras, e no caso do grupo abordado, especificamente, da Segunda Guerra Mundial, em que inúmeras famílias ficaram desabrigadas e refugiadas em campos e países que não os desejavam. Estes foram direcionados para outros países, dentre os quais, estava o Brasil, o qual recebeu um grande número de imigrantes refugiados. Aqui, pretende-se aproximar mais do coletivo de imigrantes, oriundo dos campos de refugiados na Europa, que passou por diversos processos de modificação cultural.

> A Europa foi uma das regiões que mais sofreram as consequências da guerra, com regiões inteiras devastadas pelos campos de batalha. Os danos da guerra geraram uma massa de desabrigados, desempregados e deslocados que os governos locais não tinham as condições necessárias para a reconstrução/reestruturação desses

> milhares de vidas. A polarização geopolítica que se estabeleceu também contribuiu para aumentar a lista de indivíduos deslocados que não se sentiram confortáveis com as novas configurações e, portanto, e não puderam retornar ou ficar em sua pátria de origem após o conflito (SILVA, 2019, p.111).

O Brasil assinou um acordo com a Organização das Nações Unidas, se dispondo a receber essas pessoas, quebrando com a política “restricionista” marcada pela Lei de Cotas, assinada pelo presidente Getúlio Vargas em 1934. Silva (2019) ressalta que a imigração no Brasil sempre esteve ligada aos interesses das elites nacionais, como a colonização de áreas desocupadas, à procura pela mão de obra para acelerar o ritmo da produção industrial e o favorecimento da política do branqueamento.

> Nesse período, houve uma forte onda de fomento e disseminação da cultura puramente nacional, por meio de medidas drásticas, como a proibição do ensino de línguas estrangeiras e sua fala em locais públicos, sendo preservada apenas a prática privada. Essas medidas integraram o pacote da “Lei de Cotas”, como uma investida para frear a influência do elemento estrangeiro na cultura brasileira (SILVA, 2019, p.116).

Esta medida foi adotada com o objetivo de não permitir que a cultura do imigrante se proliferasse livremente no Brasil, e o fato de repreender a fala leva à censura quase automática da sua descendência. Diante desses pressupostos, perpetuava o nacionalismo, perante a um jogo de interesses que pretendia fazer uso daquilo que o imigrante apresentava de útil, como a sua vontade de subir socialmente na hierarquia econômica, bem como a disponibilidade e o melhor preparo para o trabalho assalariado. Frequentemente, em defesa dos interesses locais, descartava- se o que não lhe era conveniente, como a língua e grande parte da bagagem cultural que nela encontrava-se inserida, criando uma estratégia de sobrevivência, supostamente, assimilacionista do imigrante.

Apesar dessas políticas de silenciamento que favoreciam a homogeneização, a morte das culturas não se concretizou por completo, visto que muitos aspectos culturais sobreviveram, surgindo a necessidade de uma atitude translinguística e transcultural. Essa questão pode ser utilizada como argumento, visto que se compreende que para esses sujeitos é importante manter as raízes culturais e linguísticas, mantendo os seus hábitos e costumes fortes, dentro de suas respectivas casas e comunidades, passando para as

novas gerações o legado cultural que, no século XXI, faz do Brasil um país de práticas linguísticas e culturais em trânsito intenso.

Dessa maneira, é preciso desenvolver mecanismos sociais e coletivos para que essa realidade continue como tal, sem estar reduzida aos empreendimentos pessoais ou comunitários.

> A interculturalidade se caracteriza como um processo que implica em uma relação entre pessoas de diferentes contextos que caracterizam o seu viver cotidiano, os quais se apóiam na historicidade das pessoas e do grupo. A dinâmica relacional se dá numa perspectiva de trocas de saberes e de bens tanto culturais quanto materiais, e ela se organiza como processo de negociações que caracterizam a vida em sociedade. Esse processo envolve interesses, poderes e saberes que caracterizando esse movimento em um processo como sendo político e ideológico (RADECK, 2009, p. 795).

A interculturalidade se prolifera em locais onde a migração desencadeou uma realidade social diferenciada, onde passam a conviver diretamente as pessoas que se comunicam em diferentes línguas, que se expressam de diferentes modos e agem de acordo com as mais variadas crenças. Nesse sentido a condição da comunidade de estar no “inter” cultural, diferencia-se de suas práticas transculturais e translinguísticas, e essa condição, e as práticas que a sustentam são as que, no cenário social, apresentam implicações no dia-a-dia das instituições de ensino, influenciando no processo de ensino-aprendizagem, alargando-se pelos conteúdos estruturantes das aulas, bem como na comunicação entre os envolvidos.

Em direção aos suábios do Danúbio, é possível identificar que esse povo possui vínculo direto com o fenômeno da interculturalidade desde o início do seu fluxo imigratório, mas também quando o Império Austro-Húngaro foi desmembrado em vários outros países e os suábios foram separados por novas fronteiras (PUH, 2019).

Nesse impasse um mesmo grupo étnico passou a viver em países diferentes dos indivíduos que o integravam, e a maioria dos que chegaram ao Brasil naquele momento passaram a pertencer ao território da antiga Iugoslávia, nomeadamente na Croácia e na Sérvia. Vivendo em tais países os suábios depararam-se com a interculturalidade daquela sociedade, passando a conviver lado a lado com a cultura local dos países agora mencionados.

Novamente nota-se a relação de interculturalidade na história dos suábios, no momento em que estes são recebidos no campo de concentração na Áustria, e ainda mais forte evidência-se a inter-relação entre as culturas e nacionalidades diversas, que dividem um espaço precário e minúsculo, o que torna as relações interculturais mais fortes e evidentes, conforme afirma Puh (2019).

Em um terceiro momento o presente fenômeno manifesta-se novamente na vinda dos suábios para o Brasil, onde a relação intercultural passa a incidir entre suábios e brasileiros, e mesmo instalando-se em colônias, os suábios interagem com a população local e os laços que incidem a interculturalidade são evidenciados.

No que se refere ao ambiente escolar, o desafio das instituições de ensino é considerar a diversidade como parte integrante da identidade nacional, que constitui o patrimônio sociocultural. Desse modo, a escola passa a construir um projeto nacional que considere as diferenças sociais, raciais, étnicas, e culturais, como fundamentais para qualquer nação. A partir dessa ideia, Fleuri (2001, p. 146) afirma que:

> A educação passa a ser entendida não apenas como transmissão de informação de um indivíduo para outro. A educação passa a ser concebida como construção de processos em que diferentes sujeitos desenvolvem relações de reciprocidade (cooperativa e conflitual) entre si. As ações e reações entre sujeitos criam, sustentam e modificam contextos relacionais.

Entre a cooperação e o conflito, o ambiente escolar abrange diariamente um grande número de pessoas, que possuem diversos costumes, crenças, religiosidade, sexualidade, etnias e culturas.

Esse ponto não difere da comunidade de Entre Rios que, atualmente, apresenta um cenário linguístico complexo em que, de acordo com Dalla Vecchia (2013), o colégio Imperatriz surgiu, na colônia Vitória, com a finalidade de resistir à assimilação cultural e promoção da atuação integrada da sua população. A autora ainda salienta que a “variedade de alemão falada pelos imigrantes e seus descendentes não é objeto de ensino na escola” (DALLA VECCHIA, 2013, p.61), e o uso de suas variedades não é explicitamente proibido, mas prioriza-se o alemão padrão. Esse episódio justifica-se pelo fato

de que, o dialeto suábio não possui o mesmo prestígio e reconhecimento que o padrão apresenta, e desse modo acaba por ser restrita ao ambiente familiar e manifestações/vivências comunitárias, apesar de evidenciar muito mais o aspecto intercultural desta comunidade.

Observando especificamente o ensino no colégio supracitado (apresentado como o principal local de ensino na colônia), autoras como Dalla Vecchia (2013, p. 65) salientam que na Educação Infantil os alunos têm dez aulas semanais de língua alemã, e “a partir do ensino fundamental I, em cada uma das séries, as turmas são divididas durante as aulas de alemão reunindo alunos que têm o mesmo nível de conhecimento de língua”. A partir disso, os discentes que possuem um nível mais elevado são reunidos em uma turma, enquanto aqueles que apresentam um menor domínio, são reunidos em outra. Esses grupos perpetuam até os anos finais do ensino médio, tendo entre quatro a cinco aulas semanais da língua alemã nesse período.

Nas turmas em que estão os alunos que possuem domínio da língua alemã, as aulas são ministradas em alemão, já nas turmas em que os alunos são iniciantes ou apresentam alguma dificuldade, as aulas são ministradas em língua portuguesa, e gradualmente introduzindo a língua alemã, promovendo um aprendizado gradativo.

Ao final de cada ciclo, pode ocorrer de alunos migrarem de uma turma para outra, de acordo com o desempenho apresentado. Quanto à língua portuguesa, Dalla Vecchia (2013, p. 66) ressalta que os alunos têm seis aulas semanais, e o trabalho é realizado com um material apostilado “que se embasa no ensino da língua por meio de gêneros textuais, enfatizando a análise linguística”. Além da língua alemã e da língua portuguesa, os discentes desta instituição também têm aula de língua inglesa e espanhola, um fato que contribui mais ainda para o status intercultural do colégio e do seu público, em sua maioria proveniente da comunidade.

Dentro de suas residências e no seio familiar, a língua suábia garante o seu espaço, e apesar da pressão e da proliferação da língua portuguesa e da língua alemã, estes garantem a sobrevivência do chamado dialeto suábio, bem

como a propagação de seus mais íntimos hábitos e costumes no ambiente familiar, e essa restrição é uma realidade, infelizmente tão comum em muitas comunidades brasileiras. O fato é que até mesmo nos quesitos linguísticos e educacionais, a comunidade recebe apoio, sendo influenciada pelas práticas linguísticas dos grupos com os quais mantém contato, muitas vezes, do mundo germânico-alemão, o que reforça o compromisso com a afirmação oficial do aspecto intercultural deste grupo, como já salientado anteriormente.

2.2 TRADUÇÃO CULTURAL: UMA ADAPTAÇÃO NECESSÁRIA

De acordo com Flores e Machado (2015), o processo de tradução cultural é compreendido de maneira ampla, podendo significar a versão de um texto para outra língua, como a introdução e a necessária adaptação de pensamentos e contextos políticos, econômicos e institucionais distintos do originário. Nesse sentido, é notável a existência de muitos indivíduos capazes de alternar de cultura como alternam entre línguas, escolhendo o que consideram ser propício às circunstâncias em que se encontram em dado momento.O processo de tradução cultural pode ser identificado na colônia de Entre Rios, local este em que os seus habitantes fazem uso de certa cultura alemã padronizada em ambientes públicos e de sua cultura germânica e eslava, mas também romena e húngara em ambientes familiares, adaptando-se às circunstâncias e contextos. Desse modo, constata-se que habitando novas terras, os suábios do Danúbio, encontram-se mais uma vez perante a um novo recomeço, perpassando por uma nova etapa de tradução cultural daquilo que não conhecem, e agora nas terras brasileiras, frente às diversas línguas e aos hábitos e costumes propícios a estes, reestabelecem novos modos e práticas de agir no mundo, inseridos no espaço onde se traduz tudo, tornando-se este sendo o segundo tema à ser abordado na pesquisa em questão.

Burke (2019, p. 102) salienta que “as tradições são como áreas de construção sempre sendo construídas e reconstruídas, quer os indivíduos e os grupos que fazem parte destas tradições se deem ou não conta disto”. Na convivência cotidiana é impossível não haver trocas, pois é nato do ser humano incorporar hábitos e costumes vivenciados por indivíduos próximos, porém isso

acontece diferentemente em cada espaço, tempo e grupo social e étnico.

No caso dos suábios do Danúbio, cabe dizer que o fato de estarem em um ambiente rural, distante dos grandes centros urbanos e de meios de comunicação terrestres, torna-se um fator importante para que ocorra uma estabilização étnico- cultural da comunidade, promovendo uma desaceleração de processos assimilativos e desagregadores, fato este, que pode ser constatado em outras comunidades de imigrantes rurais, conforme o apresentado no trabalho de Puh (2017b), em que observa-se a articulação comunitária de ucranianos no Paraná e no Leste da Croácia, um espaço de onde saiu a maioria dos suábios que fundaram a colônia de Entre Rios. De acordo com Puh (2019), no decorrer do século XVIII, as populações germânicas que viviam em regiões superpopulosas, iniciam o processo de migração após o convite de imperadores austríacos para colonizar determinadas áreas próximas ao rio Danúbio, áreas essas que foram esvaziadas pelas invasões turcas, recebendo a denominação de suábios do Danúbio.

Partindo da região sudoeste da Alemanha, onde nasce o rio Danúbio e, seguindo em direção a sudeste, este povo colonizou as áreas onde, atualmente, localizam-se países como a Sérvia, Romênia, Croácia, Hungria, dentre outros.

Figura 1 - Mapa político da bacia do rio Danúbio

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Rio_Dan%C3%BAbio#/media/Ficheiro:Bassin-du-

Danube.png Acesso em 12/03/2021

É importante ressaltar que foram privilegiados neste período de colonização pelas elites dirigentes austríacas e alemãs, visto que com o fim da Primeira Guerra Mundial, muitas destas comunidades suábias, residentes nos países já mencionados acima, perderam o seu status dominante e passaram a ser menorizadas politicamente, no plano educacional, cultural, linguístico, etc. Sendo assim, cabe retomar o fato que o Império Austro-Húngaro foi desmembrado em 1918, em vários outros países, e os suábios que viviam na região do vale do rio Danúbio e arredores, foram separados por novas fronteiras. Nesse contexto, um grupo étnico se encontrava em países diferentes, e a maioria da população destes passou a pertencer ao território da antiga Iugoslávia, nomeadamente na Croácia e, em número menor, na Sérvia, quando se pensa nos suábios imigrados no Brasil.

Figura 2 - Grupos étnicos da Áustria- Hungria em 1910

Fonte:https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/9/93/Austria_Hungary_et

hnic-pt.svg/775px-Austria_Hungary_ethnic-pt.svg.png - Acesso em 12/03/2021

A partir dessa nova realidade, os suábios do Danúbio tiveram que se deparar com uma política linguística, cultural e educacional que não os favorecia e não os representava, e assim começaram a procurar modos de reestruturar as suas práticas, questão que, aqui, será denominada como tradução cultural.

Ao vivenciar o seu dia a dia com os grupos culturais eslavos, os germânicos tiveram que pôr em xeque muitas certezas, se opondo à certas verdades, enfrentando as incertezas que exigiam de si novos entendimentos e modos de olhar para o que a população majoritária e as elites dirigentes almejavam. O convívio não foi passivo, e os suábios, mais que outros grupos, procuraram manter presente as suas origens germânicas, entretanto estas atitudes foram repreendidas pelo governo iugoslavo, que reforçava a importância dos eslavos do Sul, efetivando um fenômeno que denomina- se de "políticas étnicas promovedoras de emigração" e que será explorado melhor em trabalhos sobre a imigração croata no Brasil (PUH, 2017, 2019).

Primeiramente, isso resultou nas políticas de estímulo à emigração de praticamente todos os povos que não faziam parte deste grupo de eslavos do Sul da Europa, sendo a população suábia-germânica um dos seus alvos. Assim, emigraram ao Brasil muitos suábios ainda nos anos 1920 e 1930, porém tinham outras visões identitárias e apresentavam uma disposição maior para a tradução cultural na nova pátria, além de não ter a oportunidade de constituir um núcleo colonial próprio, tal qual é Entre Rios. Toda essa "história" não resultou em uma comunidade intercultural consolidada, com uma autopercepção forte, como foi o caso dos suábios que vieram após a Segunda Guerra Mundial.

No que diz respeito ao ensino da língua suábia, no período de guerras, na antiga pátria, inicialmente foi reduzida para as escolas comunitárias germânicas, sendo este um dos modelos que consideram ter sido a base para a criação do colégio Imperatriz Leopoldina, e que poderia ser explorado depois, num estudo histórico comparativo. Na segunda fase de mudanças na educação iugoslava, o ensino dos suábios foi incorporado ao ensino geral nacional

iugoslavo, através de turmas especiais, em locais onde eles fossem o grupo majoritário. Politicamente, foi neste momento que surgiram as primeiras políticas culturais dos suábios, que queriam organizar a vida comunitária que passava, forçadamente, por diversos processos de tradução cultural, e que precisavam ser organizados de acordo com os próprios critérios, evitando ao máximo a intervenção estatal, de acordo com a afirmação de Puh (2019).

Dois anos após o início da Segunda Guerra Mundial, a Iugoslávia posiciona- se em 1941 contra o estado alemão, fazendo com que os suábios se encontrassem em uma situação de subversão interna e externa, isso porque eles não habitavam as terras alemãs, não viviam a realidade daquele país, e, portanto não participavam completamente do seu cotidiano, e, ao mesmo tempo, não concordavam completamente com a política iugoslava, apesar de serem considerados os seus cidadãos e terem se instalado em suas terras há muitas gerações.

Durante a guerra, os suábios, em sua grande maioria, tentaram manter a neutralidade com relação aos países e forças militares em conflito, porém recebiam proteção do Estado alemão e esses dois fatos juntos acabaram acarretando problemas posteriores, como a desconfiança da resistência iugoslava que venceu a guerra (PUH, 2019).

Ao término da Segunda Guerra Mundial, os suábios, em grande parte, fugiram e/ou foram expulsos da Iugoslávia, abrigados, principalmente pelo governo da Áustria, em campos de refugiados. Milhares de pessoas foram deixadas em um espaço pequeno, onde não havia trabalho, nem alimentos para todos, e não havia esperança para esses povos, de que pudessem ser incorporados na economia e cultura germânica, da qual supostamente faziam parte. Houve aqui uma nova tradução cultural, desta vez em direção a uma regermanização que ocorreu entre 1945 e 1952, negando-se as contribuições eslavas e outras, até que deixaram o país.

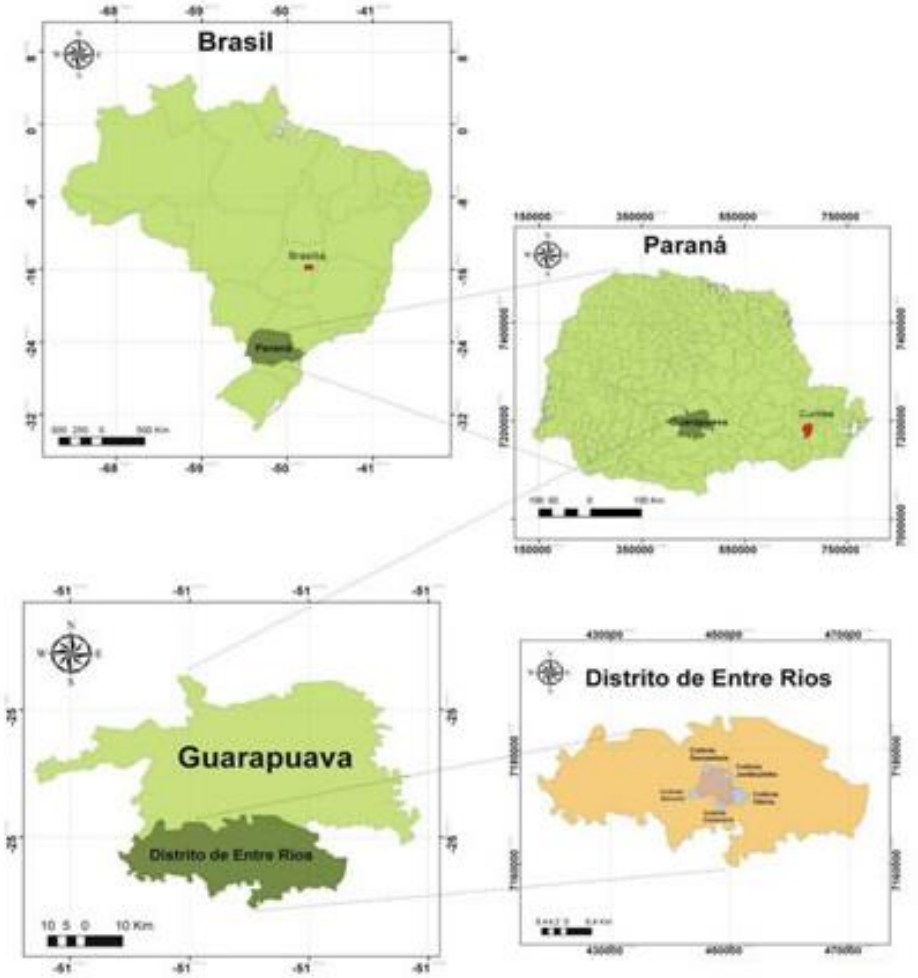
Diante de tais circunstâncias, a instituição filantrópica denominada *Ajuda Suíça*, na Europa, inicia o processo em busca de locais com condições de abrigar camponeses e agricultores desalojados. Após feito contato com as

autoridades governamentais brasileiras e, após a realização de uma detalhada pesquisa e longa negociação, decidiu-se que um grupo de 500 famílias, iria para as novas terras, fixando-se em terras paranaenses, e especificamente, foi escolhida a região central do Estado pelo fato de ter maior viabilidade nos quesitos referentes ao cultivo agrícola, e proximidade com as trilhas ferroviárias que ligavam à capital, Curitiba.

Os imigrantes passaram a residir em um espaço, atualmente, conhecido como colônia Entre Rios, localizada no centro-sul do estado do Paraná, distrito da cidade de Guarapuava. Este ambiente exibe características que muitas pessoas identificam por meio dos traços europeus, mais explicitamente, como traços alemães, tanto que a comunidade é conhecida pela população exterior à mesma, como sendo uma colônia alemã. Nesse caso, é possível perceber que a população local brasileira foi capaz de traduzir as características culturais e linguísticas desta comunidade para termos que conhece, proporcionando um “encaixe” das identidades com elementos que achavam mais convenientes e possíveis de compreender.

No mapa 3, observa-se a exata localização da colônia nas terras brasileiras e, posteriormente, a chegada dos imigrantes no respectivo lugar.

Figura 3 - Localização do estado do Paraná, do município de Guarapuava e do distrito de Entre Rios



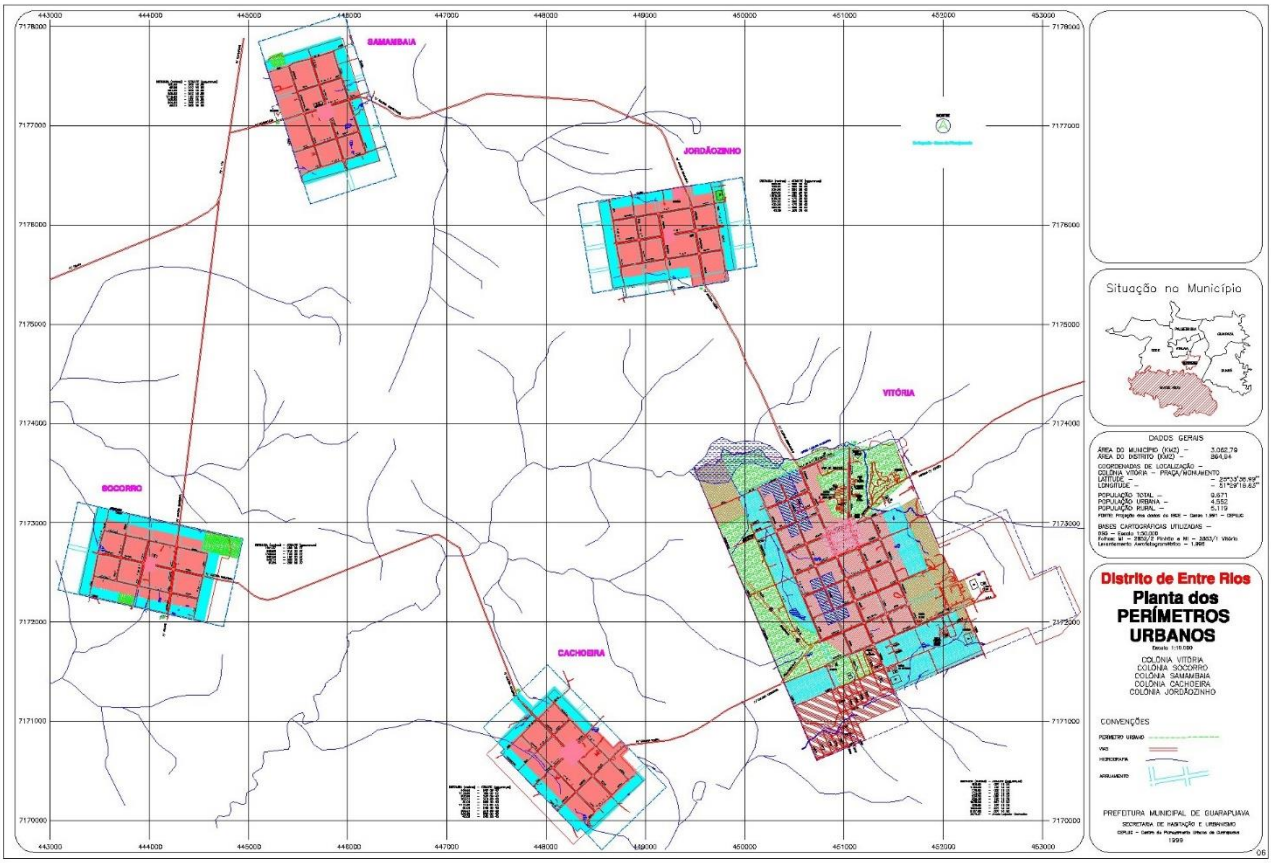
Fonte: Silva e Boschieiro (2017, p. 315)

Figura 4 - Chegada dos Imigrantes Suábios no Município de Guarapuava

Fonte: Eckstein (2013, p. 57)

A área que constitui a colônia de Entre Rios foi dividida em cinco vilas, presentemente chamadas de colônias pelos residentes da região. Estas foram loteadas, permanecendo a uma distância inferior de dez quilômetros uma da outra, como pode ser observado na Figura 5.

Figura 5 - Zoneamento do distrito de Entre Rios



Fonte: http://concidade.com.br/concidade/pages/planod- Acesso em 12/03/2021

De acordo com Puh (2019, p. 270),

> As próprias cinco colônias construídas em Entre Rios, no estado do Paraná - Vitória, Jordãozinho, Cachoeira, Socorro e Samambaia - foram feitas de acordo com os mesmos planos urbanísticos dos vilarejos de Banat, Slavonia, Baranja e Srijem: ruas largas e retas, casas grandes com espaço para horta, pomar e vinhedo, espaço para celeiro e outros edifícios necessários.

Por outro lado, Elfes (1971) salienta que as respectivas colônias receberam a denominação dos antigos locais sobre os quais foram postas, algo

que não permitiu, por exemplo, que os imigrantes atribuíssem nomes suábios para estes locais, o que era o caso da Antiga Pátria, onde os municípios fundados e/ou habitados por eles tinham dois nomes: um eslavo e outro germânico.

Na colônia Vitória, situa-se o centro administrativo, sede de indústrias, escola, centro social e médico, as demais caracterizam-se como vilas residenciais. No período que procede à instalação dos imigrantes e a construção da colônia, inúmeras dificuldades foram encontradas, destas que abrangem até mesmo questões de subsistência. Tendo em vista demandas referentes "ao planejamento, preparativo e a construção da colônia de Entre Rios foram sustentados principalmente pelo governo Suíço e pelo governo estadual paranaense, bem como por comerciantes suíços e brasileiros e bancos brasileiros" (ELFES, 1971, p. 57).

Essa constatação demonstra que no processo de adaptação e na subsequente tradução cultural, econômica, habitacional, etc. da comunidade houve a participação de diversos agentes e atores que ofereceram auxílio até que houvesse uma estabilidade maior. Nesse sentido, é preciso considerar que a tradução cultural de uma sociedade não é um processo que acontece somente por uso de forças internas, mas também requer forças externas que possuem interesse em participar da vida daquele grupo e podem ajudar de alguma forma.

2.3 HIDRIDISMO CULTURAL: UM OLHAR NECESSÁRIO PARA OS ASPECTOS DO SISTEMA EDUCACIONAL SUÁBIO

Com a intenção de aprofundar os estudos nos aspectos educativos e linguísticos que são marcados pela questão cultural, considera-se interessante para a discussão averiguar a questão do hibridismo, pois é impreterível para a constituição da comunidade, em termos de interculturalidade, e para os mecanismos de tradução cultural, como uma das bases para o seu funcionamento. Dessa maneira, no que tange o sistema educacional de Entre Rios, a interculturalidade é uma condição altamente presente na comunidade escolar como tal, e a tradução cultural é o modo de agir perante a presença de

diferentes culturas, no qual o hibridismo é o efeito que se percebe na cultura do seu público. A partir de agora a pesquisa se ocupará das modificações efetivas que aconteceram e que podem determinar o modo como se organiza o cenário da educação, especificamente do ensino de línguas em Entre Rios. Buscando a aproximação da discussão teórica, de acordo com os apontamentos de Burke (2019), o hibridismo cultural é um fenômeno que vem se manifestando com maior intensidade na contemporaneidade, e trata-se de um processo em que culturas diferentes passam a conviver com muita proximidade e, com o decorrer do tempo, começam a evidenciar características que antes eram especificas de uma cultura, mas que começam a se manifestar em outra.

O hibridismo cultural, observando os espaços de expressão humana, pode ser evidenciado em todos os lugares, como na arquitetura, na língua, na música, na culinária, nos rituais religiosos, no esporte e também nos textos, dessa forma, cabe aqui mencionar a educação entendida como um espaço central, em que promoverá uma articulação entre os diversos processos e fenômenos observados nas análises históricas e atuais.

O hibridismo também se manifesta nas questões linguísticas, visto que em um ambiente em que perpetuam três línguas, estas interagem entre si, promovendo um possível “hibridismo linguístico”, no qual os alunos, seus pais e professores mesclam os modos de se expressar, traduzindo diversos elementos para os seus termos e também transcendendo estes em suas práticas comunicativas. Nesse viés, o hibridismo se entrelaça com a transliguagem, no qual várias línguas circulam em um mesmo ambiente, e muitas vezes se manifestam pelo mesmo falante, compartilhando do mesmo diálogo.

A afirmação de Canclini (2005) é pertinente, já que entende o indivíduo como um consumidor das diferentes políticas que lhe são oferecidas, ao passo que tem a possibilidade de atuar na sociedade como cidadão que precisa conhecer os seus direitos para só assim, defendê-los. O indivíduo não se identifica somente com as entidades maiores que ele, por exemplo, a nação, pois reconhece a importância de se definir culturalmente nos grupos menores e talvez menos abstratos (a étnica, a região, o bairro, a cidade, a profissão). Aqui,

é necessário abordar também a cultura escolar que modifica e é modificada pelos alunos e professores que nela se encontram.

Direcionando a questão, especificamente, para o colégio Imperatriz Dona Leopoldina, o processo de hibridismo manifesta-se na interação entre o alunado, provindo da colônia e descendentes de suábios, com os colegas brasileiros. Além de colegas não descendentes de suábios, há também os professores provindos de outras descendências, fato este que evidencia a interculturalidade ampla da sociedade brasileira.

Apesar de a instituição estar inserida dentro da colônia, é impossível manter- se extremamente fechado às contribuições externas, desse modo surge a hibridização de práticas educativas que utilizam de experiências anteriores da Antiga Pátria, da contribuição atual do sistema educativo alemão e das leis e diretrizes brasileiras. Nesse contexto, partindo da ideia de autores, como Dalla Vecchia (2013), desde a instalação do colégio até o ano de 2006, o alemão era ensinado no colégio, como língua materna, mas o material utilizado na instituição vinha direto da Alemanha. Além disso, o mesmo apresentava-se não apropriado para os suábios, o que dificultava o processo de aprendizagem dos discentes. Ainda de acordo com a autora, a partir da data supracitada, a língua alemã passou a ser trabalhada como uma língua estrangeira na instituição. Atualmente.

> É ensinada além de língua portuguesa, a língua alemã em sua variedade padrão ou hochdeutsch, pela qual se destaca, e, ainda as línguas inglesas e espanholas. O fato de hochdeutsch se destacar possivelmente contribui para que os suábios sejam identificados como alemães pela comunidade de entorno não descendentes de suábios (DALLA VECCHIA, 2013, p. 16).

Em relação às expressões supracitadas ressalta-se que, ao se referir à língua portuguesa faz-se referência à língua materna dos brasileiros e, ao citar *hochdeutsch*, referencia-se a língua oficial alemã. É possível perceber nas conclusões da autora que se nega o lugar “inter” da cultura e da língua, obrigando o público a estabelecer uma tradução cultural constante.

Além do elo referente às questões de identidades, o ensino do alemão está fortemente ligado, ao vínculo que a colônia mantém com a Alemanha,

como afirma Dalla Vecchia (2013, p.70).

> A preferência pelo idioma oficial explica-se e mantém-se pelo fato de que mantém vivo o contato entre a Colônia e a Alemanha, sendo, por meio dele, que os diálogos são mantidos, esse é o idioma das negociações, já que a variedade oficial da língua alemã é consequentemente de maior status. Observa-se que há interesse por parte da Agrária em manter os laços entre a Colônia e a Alemanha sempre muito estreitos.

A pesquisadora brasileira comenta que o dialeto suábio não é utilizado como institucionalmente no colégio, no entanto, é possível percebê-los em algumas pronúncias proferidas pelos discentes, e nesse caso os professores os corrigem e centram em ensinar a língua alemã padrão. A realidade vivenciada pelos suábios na colônia é complexa, considerando o fato de coexistir ali a língua alemã, a língua portuguesa e o dialeto suábio, e desse modo, as políticas linguísticas colocadas em prática evidenciam que as línguas "estão muito ligadas ao que a população local considera importante, ou seja, parte daquilo ao que os suábios atribuem valor, construído a partir das relações que estes mantêm entre si, com a comunidade externa de entorno e com a Alemanha" (DALLA VECCHIA, 2013, p.71). Houve então, uma vinculação às crenças das políticas linguísticas, evidenciando que as atitudes linguísticas são influenciadas ao mesmo tempo, em que as reforçam.

2.4 PRÁTICAS TRANSLÍNGUES: UMA COMUNICAÇÃO ATIVA

Conhecendo o histórico monolíngue da política linguística das elites brasileiras, culminando, durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945) nas políticas de silenciamento de expressões não correspondentes ao português, na atualidade o país continua com espaços em que existe um constante contato de línguas. Sendo assim, é preferível, pela condição intercultural e híbrida da comunidade suábia, privilegiar as suas práticas linguísticas para as quais não é possível, e nem desejável estabelecer limites fixos.

Desse modo, agora o trabalho se centrará no estudo da translinguagem, até o qual será preciso traçar um longo caminho teórico-metodológico que inclui três conceitos, tal prática trata do uso simultâneo de

duas ou mais línguas em um mesmo diálogo, em que existe o uso concomitante de línguas, sem perder o conteúdo estruturante da conversa.

> O termo *translinguagem* também remete a práticas pedagógicas que utilizam o bilinguismo como recurso possível. Neste sentido, o termo evoca uma concepção de língua não estrutural e fechada em si mesma, mas que valoriza e recupera os saberes dos falantes em suas práticas linguísticas e em prol da construção do conhecimento (KRAUSE-LEMKE, 2018, p. 7).

Ainda de acordo com Krause-Lemke (2018), são recentes os estudos em contexto brasileiro que tratam do respectivo tema. A translinguagem é um fenômeno difundido em contextos multilíngues, e esse pode ser um recurso recorrente em regiões de fronteiras ou em colônias de imigração, como é o caso da colônia de Entre Rios, como salienta Dalla Vecchia (2013), visto que neste ambiente perpetuam a conversação na língua portuguesa, alemão padrão e suábio. Para estabelecer uma noção mais clara, a autora afirma ter falantes monolíngues no suábio, bem como bilíngues, no suábio/português ou bilíngues em alemão/português e ainda bilíngues/multilíngues no suábio/alemão/português. Nesse sentido, pode-se citar Krause-Lemke (2018, p. 7-8) que lança novos olhares sobre o tema, afirmando que

> Advoga-se que a translinguagem, por sua vez, não diz respeito apenas a uma mudança de uma língua para outra, mas, à construção de práticas discursivas inter-relacionadas e complexas, em que as línguas e conhecimento se constituem no processo interativo, não podendo, portanto, ser atribuídas e/ou encaixadas em uma definição tradicional de linguagem.]Tal prática valoriza todas as línguas presentes em um determinado espaço social, para que haja uma convivência entre as línguas e seus usuários, utilizada como um processo de interação em prol do melhor funcionamento.

É importante evidenciar que reconhecer a prática da translinguagem no colégio, Imperatriz Dona Leopoldina poderá ser um processo interessante e enriquecedor, especialmente se levar em consideração a ampliação de possibilidades em construir novos conhecimentos e reconhecer os já produzidos. Destarte, a transliguagem está presente de modo mais explícito nas aulas de língua alemã, visto que, atualmente, esta é ministrada na instituição como disciplina de língua estrangeira. Considerando que um grande número dos alunos fala apenas o português, evidentemente o mesmo apresenta-se nas aulas de língua alemã como uma ferramenta que auxilia no

processo de ensino-aprendizagem, algo que também pode ser afirmado para muitos casos de alunos falantes de suábio.

Desde a educação infantil, as crianças são estimuladas a cultivar a língua e a cultura germânica-suábia, esta contendo elementos dos previamente mencionados eslavos, e esse aprendizado acontece de maneira lúdica, em que os alunos aprendem de maneira prazerosa os conhecimentos científicos e linguísticos, por meio de músicas, jogos e brincadeiras. Esse ambiente se torna muito propício à translinguagem, visto que muitas famílias falam em casa apenas o suábio, e evidentemente, os seus filhos adentrarão ao ambiente escolar comunicando-se nesta língua, porém esta não será promovida em aula ou na escola.

O fato de a instituição dar ênfase ao uso da língua portuguesa e da língua alemã, pode promover uma política linguística, representando um impasse na comunicação e ensino translíngue, restringida pela oficialidade que acaba por limitar ambientes e práticas que garantiriam uma melhor constituição de conhecimento. Em consonância aos estudos de Dalla Vecchia (2013), o discente supostamente faria as suas indagações no suábio e o professor responderia em alemão, repetindo-se o processo até o momento em que a criança conseguia comunicar-se nas duas línguas. Em um momento posterior, a língua portuguesa é incluída na comunicação, reservando o dialeto para ser usado, apenas, em ambiente familiar.

Para García (2009, p. 140),

> Translinguagem é o que os bilíngues fazem ao acessar diferentes recursos linguísticos ou vários modos descritos como língua autônoma, a fim de maximizar a competência comunicativa". Desse modo os falantes se expressam em uma ou outra língua, agindo concomitante com suas necessidades no decorrer do ato de comunicação.

A importância de se ajustar a translinguagem no processo de aprendizagem de outra língua, expõe-se no fato de que o discente pode se expressar durante a aula de modo oral ou escrito, mesmo não apresentando um domínio da segunda língua, entretanto, abrangendo conhecimentos da língua que já domina. Logo, o estudante vai arraigando os seus conhecimentos

e aprendendo a distinguir em que momento deve recorrer a um ou outro recurso linguístico, visto que no ambiente escolar espera- se o uso do alemão e em casa do dialeto suábio.

Esse conceito também remete às questões de hierarquias linguísticas e culturais, pois tal prática preza pela igualdade, e de tal modo possibilita a ressignificação das línguas de imigração e demais línguas presentes nas colônias de imigrantes, desencadeando transformações nos entendimentos que se tem das práticas linguísticas sociais, algo já explorado no campo de Sociolinguística, como segue abaixo:

> Sob a perspectiva da Sociolinguística, a translinguagem é observada e descrita com base no fenômeno da língua em seu uso social e cotidiano, enquanto na perspectiva pedagógica busca-se, em sala de aula, propor meios para promover o ensino e aprendizagem de sujeitos bilíngues, uma vez que a translinguagem representa um meio de empoderamento dos sujeitos envolvidos (professor e aprendizes), transforma as relações e auxilia os estudantes no processo de construção do conhecimento a partir da construção de sentidos e de significados (WEI, 2017, p. 7).

Para Wei (2017) a translinguagem propicia um espaço social para o falante plurilíngue, apresentando diversas dimensões de sua história e de seus conhecimentos pessoais, bem como as suas atitudes e ideologia. No espaço translíngue, o falante rompe com as dicotomias entre o macro e o micro através da interação, transitando além das estruturas linguísticas, das modalidades e sistemas semióticos e cognitivos. O autor supracitado assegura que, o ambiente translíngue apresenta o seu próprio poder transformador, pelo fato de envolver, combinar e gerar novas identidades.

Na complexidade inerente às culturas e comunidades de imigração, este estudo não se estendeu profundamente em nenhuma das perspectivas, preferindo oferecer um panorama de possibilidades em relação às abordagens temáticas e também teóricas para aqueles interessados em entender como a interculturalidade, a tradução cultural, o hibridismo e a translinguagem podem ser articulados.

Olhando especificamente para os suábios, destaca-se que a interculturalidade na comunidade, lentamente começou a se evidenciar, como já havia acontecido em outros momentos da trajetória desta colônia, e em suas

vivências com os brasileiros, em um país onde muitas comunidades ficam no “entre lugar”, fez com que esta condição intercultural suábia se intensivasse para além de determinados hábitos, costumes, tradições e vestimentas locais.

Assim, o trabalho apresenta a situação educacional vivenciada no colégio, Imperatriz Leopoldina, que é uma das instituições que fica entre três espaços educativos: o local suábio, nacional brasileiro e internacional alemão. Socialmente, mantêm-se um entrelaçar de culturas, já que as locais e de imigração dividem o mesmo espaço, garantindo assim, a permanência dessa condição intercultural não homogeneizada.

Obrigados a se relacionar com outras culturas e países, nos quais eram minorias, os suábios desenvolveram mecanismos que asseguravam a sua existência e adaptação necessária. E assim, é possível explorar a tradução cultural que permitiu com que os suábios se restabelecessem por diversas vezes em diferentes momentos em sua trajetória, como grupo e comunidade, na qual foi necessário reconstruir-se diante do diferente, restaurando a sua bagagem cultural diante da cultura local e oficial-nacional. É um processo essencial, em que se faz necessário honrar a velha pátria, ao mesmo tempo, em que se respeita a nova.

No que lhe concerne, o hibridismo cultural aproxima-se da interculturalidade no momento em que se considera as relações entre as culturas neste espaço. O relacionar entre culturas desencadeia um efeito que pode ser abordado através do mesmo, proporcionando uma mistura de culturas, em que os hábitos e costumes são partilhados. No que tange às práticas linguísticas, a colônia manifesta um processo de hibridismo linguístico, no qual três línguas dividem o mesmo espaço e partilham do mesmo diálogo.

Com a prática da transliguagem, seria possível fortalecer os elos entre a língua portuguesa, o alemão padrão e o dialeto suábio, principalmente no que se refere ao ambiente escolar, no qual a maioria das crianças adentram com suas bagagens culturais e linguísticas diferentes. Se essas práticas fossem bem pensadas e incluídas no funcionamento dos ambientes escolares, os saberes educativos constituídos seriam mais proveitosos para todos os grupos que

participam deste processo, e os alunos teriam conhecimentos e habilidades que lhes ajudariam a interagir melhor com o mundo atual, onde a velocidade de trocas culturais deixa marcas profundas, fragilizando os indivíduos envolvidos. Todos os temas supracitados e discutidos no decorrer deste estudo estão interligados entre si na teia do âmbito cultural.

A cultura é a base que da sustentabilidade a todos esses elementos e a colônia de Entre Rios está carregada de tais elementos, e essas práticas podem ser aproveitadas para proporcionar um melhor entendimento sobre o processo de preservação da cultura e da língua no âmbito social e educacional, considerando os aspectos que se perpetuam sobre o ambiente, possibilitando um entrelaçamento entre culturas que recebem o nome de suábios do Danúbio.

Conhecendo o contexto histórico e sociocultural vivenciado por um dos muitos grupos de imigrantes que adentraram as terras brasileiras, abordaremos, ao decorrer desta pesquisa, a conjuntura educacional direcionada a esse público. Primeiramente faremos uma abordagem de um modo mais amplo, por seguinte contemplaremos as especificidades deste processo em uma colônia de imigração, sendo esta, Entre Rios.

A seguir iniciamos com a abordagem dos documentos oficiais que norteiam a educação básica no Brasil na atualidade, com o objetivo de apresentar uma proposta de leitura em que se possa identificar de que maneira essas leis retratam a questão do acolhimento do aluno imigrante na rede regular de ensino, evidenciando quais os direitos assegurados no que tange os aspectos educacionais, propiciando, assim, a oportunidade do aluno se desenvolver integralmente em um ambiente preparado para recebê-lo.

CAPÍTULO III

3. O PROCESSO IMIGRATÓRIO EM UM CONTEXTO DE ACOLHIMENTO EDUCACIONAL

No presente capítulo será apresentado os principais documentos federais, estaduais e municipais que norteiam a educação básica no Brasil atualmente, bem como outros arquivos específicos destinados aos alunos imigrantes, com o propósito de identificar nestes os elementos que asseguram seus direitos na rede regular de ensino. Analisar o sistema educativo da e sobre a colônia Suábia de Entre Rios a partir de diferentes propostas de leitura da sua realidade leva-nos ao encontro do nosso objeto de estudo, sendo este o processo educacional do Colégio Imperatriz. Deste modo apresenta-se uma proposta de leitura apartir de dados oficiais de uma análise documental, possibilitando aos Suábios, bem como aos demais imigrantes que residem no Brasil visualizarem as suas características culturais, linguísticas e identitárias sendo reconhecidas ou não pelo Estado. Essa leitura é importante, pois permite pensar os sistemas educativos como um todo, para em seguida encaminhar- se para uma análise mais específica abordando documentos internos de uma escola etinica, sendo este, o Projeto Político-Pedagógico, documento atual que rege o ensino no colégio, Imperatriz Dona Leopoldina.

O processo de imigração no Brasil não é recente, no entanto, se trata de um fenômeno pouco compreendido e discutido, principalmente quanto envolve o processo de acolhimento nas instituições de ensino brasileiras. A imigração ocorre de duas maneiras, sendo que a primeira aborda a imigração em massa. Como refere-se de um grande número de pessoas, delibera-se a constituição de colônias e, dentro destas, instituem-se as escolas que irão atender as crianças e/ou jovens em idade escolar. Desse modo, a cultura é preservada e os impactos que esses discentes sentem é menor, pois convivem com pessoas que usufruem de uma mesma linhagem, ainda que estejam em outro país.

Em um segundo caso, a imigração acontece de maneira individual, pois

envolve apenas uma pessoa ou família. Diante desse acontecimento, não há instauração de colônias e os alunos precisam adentrar à rede regular de ensino juntamente com os brasileiros e adaptar-se à nova língua e cultura. É exatamente neste contexto que o presente capítulo se insere, abordando de que maneira a legislação brasileira assegura o processo de acolhimento, bem como o de ensino-aprendizagem.

Neste estudo abordamos o conceito de ‘acolhimento’ referindo-se ao respeito, as condições de ensino-aprendizagem, a socialização, afetividade de igual modo, comtemplando as questoes linguisticas e culturais. É de suma importância considerar que não se pode extinguir sua formação individual social, visando iniciar uma identidade do zero. Para atender esses discentes, é preciso encontrar métodos capazes de entrelaçar as culturas, em um elo de igualdade onde as identidades dos imigrantes ficaram preservadas. A entrada de alunos imigrantes nas escolas, torna visível a necessidade de as instituições reverem as práticas pedagógicas preestabelecidas, o que só é possível por meio do entendimento sobre o processo, além de compreender a importância da individualidade desse sujeito, auxiliando da melhor maneira em sua adaptação.

Encontra-se ainda, na atualidade, outros fatores que dificultam muito a inserção do imigrante nas salas de aula, sendo que dentre os principais estão as questões linguísticas. O discente adentra na instituição com pouco ou nenhum conhecimento sobre a língua do país imigrado e, além disso, ele precisa cumprir com os conteúdos científicos. Trata-se de um processo árduo que precisa ter o apoio de órgãos comprometidos com a educação.

Dessa maneira, antes de adentrar a análise documental, e para um maior entendimento sobre a importância desses documentos, será elencado alguns dos principais momentos que contemplam os processos educativos vivenciados pelos imigrantes no Brasil.

De acordo com Renk (2008), durante as primeiras décadas do século XX, as escolas étnicas tinham o ensino ministrado em sua respectiva língua materna. Como resultado desta escolarização muitas crianças desconheciam a língua portuguesa, bem como a história e o contexto geográfico do país ao qual

residia. Nas colônias de imigração, por iniciativa própria dos integrantes das comunidades étnicas ou de congregações religiosas, instalaram-se instituições de ensino, a maior parte sem amparo governamental, que utilizavam a língua materna do grupo, possuindo um currículo que trabalhava com os conteúdos das disciplinas de história e geografia direcionados aos seus países de origem.

Em um determinado momento, esse contexto passou a "amofinar" autoridades de ensino e intelectuais. Com a eclosão das grandes guerras no decorrer do século XX, as escolas étnicas foram acusadas de ocasionar a "desnacionalização" da infância. Desse modo, as normas governamentais tornaram obrigatório o ensino em Língua Nacional, assim como a formação cívica e patriótica dos discentes.

Com esse episódio, as línguas de imigração foram silenciadas nas escolas, entretanto, continuaram a ser utilizada no ambiente familiar não se deixou de falar, fato este que ainda se contempla nos dias em muitas comunidades no inteiro do estado.

> A partir de 1900, a legislação educacional do Paraná enfatizava a necessidade do ensino da língua nacional, em todas as escolas. Em 1909 o Diretor Geral da Instrução Pública, Jayme dos Reis, se declarava partidário da obrigatoriedade do ensino da língua nacional, mesmo nas escolas de imigrantes (WACHOWICZ, 1984, p. 209).

Segundo Renk (2008), em abril de 1909, ocorreu uma reestruturação do ensino, ancorada na Lei n. 894, trazendo a obrigatoriedade do ensino em língua nacional nas escolas particulares e designando a aplicação de multas as instituições que descumprissem tal ordem. A atribuição destinada aos imigrantes era considerada fundamental para o processo de branqueamento do país, a fim de formar "um tipo brasileiro, elemento da unidade nacional. Trata-se de uma construção racial – clarear a pele do brasileiro do futuro, pelo menos, pois a nacionalidade já tem a sua cultura, sua língua e religião." (SEYFERTH, 1996, p. 51).

Deste modo, os imigrantes seriam bons colonizadores, porém, representavam uma ameaça à nacionalidade, em virtude de seu apego à cultura de origem. Os políticos e intelectuais consideravam ser preciso "abrasileirá-los, o que se faria por meio do ensino fundamental, cujo conteúdos

os instruiriam não apenas para o uso do idioma português, como também para o culto dos valores cívicos da nação a quem passariam a servir" (BREPOHL DE MAGALHÃES, 1993, p. 47).

Em meio a todo esse caos, as escolas étnicas foram fechadas em 1917, sendo reabertas em 1918. Nesse contexto, o nacionalismo (1937/1945), que monopolizava a política administrativa do país, buscava constituir uma:

> [...] identidade nacional tomando diferentes modelos culturais regionais, fazendo-os conviver em um novo projeto ufanista de Brasil. A identidade do Estado Novo aparece definida na pena dos intelectuais a partir de duas características básicas e inseparáveis: o regime é 'novo' e é 'nacional' (OLIVEIRA,1990, p. 193).

O ensino ministrado nas escolas almejava propagar a imagem da Pátria, bem como os princípios para a construção e preservação da família, além de instilar o amor ao trabalho. Nessa conjuntura, a Educação Moral e Cívica teve grande magnitude nos currículos escolares. Sobre o assunto, Renk (2008) ressalta que a extinção das escolas estrangeiras ocorreu em 4 de maio de 1938, mediante ao Decreto Federal n. 406, de, também conhecido como "Lei da Nacionalização". Esse decreto exigia que:

> [...] todo o ensino fosse em língua portuguesa, que todos os professores e diretores fossem brasileiros natos, que nenhum livro de texto, revista ou jornal circulasse em língua estrangeira nos distritos rurais e que o currículo escolar deveria ter instrução adequada em História e Geografia do Brasil. Proibia o ensino de língua estrangeira a menores de 14 anos e ordenava que se desse lugar de destaque à bandeira nacional em dias festivos, rendendo-se homenagem à mesma (KREUTZ, 1991, p. 154).

Tal episódio interveio de forma inexorável na organização das escolas étnicas que dispunham o material didático e a metodologia de ensino único. O idioma consegue se impor em nome da nacionalização, ao mesmo tempo, em que é capa de propiciar a unificação nacional, possibilitando aglutinar as populações. Nas regiões brasileiras colonizadas por estrangeiros, houve muita repressão, como a ocupação de edificações das associações étnicas, a queima de livros e, até mesmo, prisões.

> A vida cotidiana das escolas étnicas foi afetada com a Lei Federal nº 7.614 de 12 de dezembro de 1938 que, no artigo sétimo, estabelecia:" a instrução primária será ministrada exclusivamente em Português". Esta lei complementar reforçava o Decreto Federal nº 406, de 04 de maio de 1938. O material didático e os livros escolares também foram

> objeto de censura, com o Decreto Federal nº 1.006, de 10 de dezembro e 1939 (RENK, 2008, p. 4293).

Ainda de acordo com a autora supracitada, o Decreto 1.545, de 15 de agosto de 1939, no que lhe concerne, foi o mais importante para o processo de nacionalização do ensino, já que orientava os Secretários Estaduais de Educação a instituir escolas públicas nas áreas de colonização estrangeira. De igual modo, regulamentava que o patriotismo deveria ser incentivando, por meio da restrição ao ensino de línguas estrangeiras.

Além disso, reiterava que os estrangeiros não poderiam ser diretores e, ainda, determinava que a Educação Física respeitasse a atividade integradora dos jovens com a Pátria em que estavam vivendo, de modo a estimular o ensino de História e Geografia do Brasil, como uma possibilidade de instaurar geração de cidadãos nacionais. Conforme a proporção em que as escolas étnicas foram sendo fechadas, cresceu-se o número de escolas públicas:

> [...] no Paraná, foram fechadas 78 escolas particulares (estrangeiras) e abertas 70 escolas públicas. O Governo Federal concedia auxílio especial a esses Estados, para a construção de prédios escolares nas comunidades de imigrantes'' (AZEVEDO, 1996, p. 678-679).

Segundo Renk (2008, p. 4294), a política de nacionalização era severa e permitia a aplicação de multas aos estabelecimentos que a descumprisse, afetando até mesmo o corpo docente, no qual "Alguns professores se aposentaram, outros se naturalizaram e também houve a demissão de professores estrangeiros."

O governo manteve grande influência sobre as escolas, imprensa e até mesmo clubes, fato este que manifesta a rejeição de valores culturais trazidos pelos imigrantes. Também se proibia o uso das línguas estrangeiras nos espaços públicos. Essa população era forçada a comunicar-se unicamente em língua portuguesa. Mas toda essa opressão não resultou no esquecimento por completo, conforme percebe- se nas colônias de imigração, onde existem até hoje traços culturais de sua antiga pátria, ou seja, a imposição governamental não conseguiu extinguir com os laços que ligam o homem as suas origens.

Em relação ao contexto atual, dentre os documentos que selecionamos para análise estão:

1. Constituição Federal de 1988;

2. Base Nacional Comum Curricular (BNCC);

3. Lei dos refugiados nº 9.474 de 1997;

4. Lei da migração nº 13.445 de 2017;

5. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);

6. Plano nacional de Educação (PNE – 2014- 2024);

7. Plano Estadual de Educação (PPE – PR – 2015-2025) e;

8. Plano Municipal de Educação do Município de Guarapuava (PME - Guarapuava – 2015- 2025).

Inicia-se essa análise com a Constituição Federal de 1988, que assegura, em seu Art. 5.º, que "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]" (BRASIL, 1988). A Carta Magna brasileira prossegue, em seu Art. 6.º, afirmando que:

> São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988).

Dado o exposto, percebe-se que dentre esses direitos está a educação, esta que vem ao encontro com ao presente objeto de estudo que é o processo educacional do Colégio Imperatriz. É importante constatar que existem documentos que contemplam as necessidades do imigrante, garantindo a ele o direito a frequentar uma instituição de ensino, seja ela instalada em uma colônia específica ou não.

Por seguinte, aborda-se a Lei n. 9.474, de 1997, também conhecida como Lei dos Refugiados. Quanto aos dados que norteiam a educação, identifica-se em seu Art. 44.º elementos favoráveis ao acolhimento dos imigrantes nas instituições de ensino:

> Art. 44º - O reconhecimento de certificados e diplomas, os requisitos para a obtenção da condição de residente e o ingresso em instituições acadêmicas de todos os níveis deverão ser facilitados, levando-se+ em consideração a situação desfavorável vivenciada pelos refugiados (BRASIL, 1997).

Posteriormente, no ano de 2017, tem-se a aprovação da Lei n.º 13.445, chamada de Lei da Imigração, um documento que veio a somar burocraticamente com a inserção dos direitos do imigrante. De acordo com a mesma, a política migratória brasileira conduz-se de acordo com os princípios e diretrizes da mesma, sendo estas a universalidade, a indivisibilidade e a interdependência dos direitos, promovendo o ingresso dos cidadãos migrantes a serviços, programas e benefícios sociais e públicos; assegurando o acesso à educação, à assistência jurídica integral pública, ao trabalho, à moradia, ao serviço bancário e à seguridade social. De igual modo,

> Art. 4º - Ao migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, bem como são assegurados: I - direitos e liberdades civis, sociais, culturais e econômicos; [...] X - direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória (BRASIL, 2017).

Teoricamente, a presente Lei abrange integralmente o cidadão imigrante, amparando-o legalmente, garantindo os direitos que os possibilitem desenvolver-se pessoal e profissionalmente, integrando-os à sociedade brasileira. No quesito educacional, a Lei em questão, assegura o direito à educação pública, vetando possíveis atos discriminatórios. A seguir, analisai-se os principais documentos que regem a educação nacional em busca de mais elementos que assegurem o acolhimento do aluno imigrante em nosso país.

3.1 ACOLHIMENTO DO ALUNO IMIGRANTE X DOCUMENTOS OFICIAIS QUE REGEM A EDUCAÇÃO NACIONAL

A lei nº 9.394/1996 estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, documento oficial que rege a educação brasileira. Em seu título 2, dos princípios e fins da educação nacional, ressalta-se em seu artigo terceiro que o ensino deve ser ministrado com base nos princípios da igualdade e da

liberdade de aprender, ensinar e divulgar sua cultura, englobando o pluralismo de ideias e o respeito à liberdade, valorizando as experiências extraescolares e o apreço à tolerância.

A LDB assegura que a educação é um dever da família e do Estado, onde ambos devem se esforçarem para que o aprendizado aconteça da melhor maneira possível. O documento é guiado pelos princípios da liberdade e da solidariedade humana, objetivando proporcionar aos alunos o desenvolvimento integral, de modo a prepará-los para bem exercer a cidadania, de igual modo, qualificando-os para o mercado de trabalho.

No que se refere à transferência de alunos de uma instituição estrangeira para uma brasileira, a LDB, em seu capítulo II, sessão I, § 1º, assegura que "a escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais" (BRASIL, 2018, p. 17).

No artigo 47, § 3º e 4º, trata-se da validação de diploma de imigrantes ou brasileiros que cursaram a graduação, mestrado ou doutorado em instituições de ensino estrangeiras. Os diplomas expedidos por instituições de ensino internacional passaram por um processo de avaliação por universidades públicas que ofertam o curso do mesmo nível; já os diplomas de mestrado e doutorado poderão ser reconhecidos por instituições de ensino superior brasileiras que ofertam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados, na mesma área de conhecimento ao nível equivalente ou superior.

A educação bilíngue somente é retratada no caso dos indígenas, como afirma o Art. 32, § 3º, do supramencionado documento: "O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem." (BRASIL, 2018, p.23). O currículo do ensino médio assegura a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira em consonância com a língua materna.

No que tange o ensino de línguas, encontra-se uma obstrução, visto que o aluno imigrante, certamente, terá pouco ou nenhum domínio da língua

portuguesa assim que ingressar à instituição de ensino. Cabe aqui uma reflexão acerca do acolhimento e do rendimento escolar de um indivíduo que adentra a uma sala de aula onde ninguém compartilha de sua língua. Portanto, faz-se necessário pensar em políticas capazes de capacitar professores para que estes se tornem aptos a direcionar o processo de acolhimento dentro de suas respectivas instituições.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) determina os conteúdos considerados como aprendizagens essenciais que todos os discentes devem apropriar-se ao longo das etapas, assim como as modalidades da Educação Básica, garantindo seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em concordância com o que predispõe o Plano Nacional de Educação (PNE). O documento é norteado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que propendem à formação humana integral e à edificação de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

A BNCC apresenta dez competências gerais da educação básica, além de competências, especificas para cada disciplina. O documento em questão trata de todas as modalidades da educação básica, sendo elas, a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Almeja-se uma educação capaz de extinguir com a desigualdade que é repassada geração, pós geração por centenas de anos.

A Base Nacional Comum Curricular realiza um trabalho direcionado para a equidade, consciente das diferenças existentes entre cada estudante, abordando cada um de acordo com suas especificidades, pois “a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (BRASIL, 2017, p. 16).

A BNCC trata as instituições de ensino como um espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, incentivando a aplicação de metodologias que prezam o respeito mútuo, em vista das diferenças, aceitando-as como algo benéfico ao processo de ensino e aprendizagem e que favorecem o convívio social entre pessoas de diferentes culturas.

O trabalho com a diversidade cultural inicia-se na educação infantil. Por meio das interações e brincadeiras, a criança aprende a valorizar as culturas diferentes da sua, respeitando-as e vivenciando a pluralidade de situações que promovam o seu desenvolvimento pleno.

> [...] é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como opreconceito linguístico. Por outro lado, existem muitas línguas ameaçadas de extinção no país e no mundo, o que nos chama a atenção para a correlação entre repertórios culturais e linguísticos, pois o desaparecimento de uma língua impacta significativamente a cultura (BRASIL, 2017, p. 68).

Nesse sentido, é necessário ressaltar que a BNCC considera a importância da língua na manutenção da cultura, conforme afirma o trecho supracitado. Entende- se que o desaparecimento da língua implica no apagamento da cultura a qual o indivíduo pertence. De acordo com o documento, estima-se que mais de 250 línguas são faladas no Brasil, dentre estas, evidencia-se a portuguesa e suas variantes, bem como a língua brasileira de sinais, a línguas indígenas e de imigração, as crioulas e afro-brasileiras. Desse modo, o Brasil caracteriza-se como um país plurilíngue.

Nas salas de aula, em especial nas aulas de língua portuguesa, os conteúdos estruturantes centram-se no português sobre a norma padrão, discutindo também sobre as variedades linguísticas, instigando os alunos a ampliarem “suas capacidades de abranger produções e formas de expressão diversas, de forma a garantir ampliação de repertório, além de interação e trato com o diferente” (BRASIL, 2017, p. 73).

A BNCC igualmente apresenta em suas competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental “Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante das variedades, rejeitando preconceitos linguísticos.” (BRASIL, 2017, p. 85). Nessa competência, tentou-se incluir o imigrante, apesar de mais uma vez não se apresentar de uma maneira explícita a garantia do acolhimento e desenvolvimento dos discentes imigrantes nas instituições de ensino.

Dessa maneira, o presente documento visa combater o preconceito

linguístico, interligando-se ao contexto vivenciado pelo imigrante, este que adentra a uma instituição de ensino comunicando-se em sua língua materna e precisa encarar o novo, sendo recoberto por olhares que o rotulam como diferentes.

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência de dez anos, sendo fundamental para as políticas públicas brasileiras no âmbito educacional. O mesmo apresenta vinte metas, as quais almejam consolidar um sistema de ensino apropriado para efetivar o direito de uma educação pública e de qualidade, propiciando um ambiente acolhedor e igualitário. O objetivo central do presente plano é concretizar suas metas até o final da vigência do mesmo, que se finda em 2024, onde será proposto um novo plano.

O PNE assegura o direito à educação, firmado pela Constituição Federal de 1988 e por demais órgãos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Dentre suas metas, observa-se o interesse em universalizar a educação, superando as desigualdades educacionais, com destaque na ascensão da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação. Desse modo, almeja elevar os princípios do respeito aos direitos humanos e à diversidade.

Em virtude do que foi mencionado pelo PNE, vale ressaltar algumas questões. A meta cinco retrata a pretensão de alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o terceiro ano do ensino fundamental. Esse item está descrito de modo geral onde afirma “todas as crianças”, aqui entende-se que tal termo refere-se às crianças que residem no Brasil e precisam serem alfabetizadas, independente se nasceu no país ou não. Da mesma maneira ocorre na meta ‘um’, que versa sobre universalizar a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos, ampliando a oferta de vagas nos centros municipais (CMEIs) e passando a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos.

Seguindo o mesmo viés de universalização, a meta ‘dois’ compromete-se em universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população

de seis a quatorze anos. Ademais, nota-se a afirmação “toda”, onde pode-se considerar também a inclusão de crianças imigrantes. No que lhe conserne, a meta ‘três’ apresenta a universalização do atendimento escolar para a população de quinze a dezessete anos, e mais uma vez se faz presente o termo “universalizar”.

As metas ‘quatro’ e ‘oito’ estão voltadas à redução das desigualdades e à valorização da diversidade. A meta ‘quatro’ assegura o direito à educação aos portadores de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. A meta ‘oito’ pretende elevar a escolaridade da população de dezoito a vinte e nove anos, aumentado o tempo de formação para as populações do campo e igualar a escolaridade média entre negros e não negros.

O PNE não trata especificamente sobre o acolhimento de alunos imigrantes nas instituições de ensino brasileiras, tampouco menciona seu processo de adaptação e medidas necessárias para trabalhar com uma criança ou adolescente com gostos, características físicas, costumes e o idioma que se distinguem do local de imigração. São indivíduos que adentram uma sala de aula totalmente perdidos, tendo que aprender os conhecimentos científicos por meio de uma língua pouco conhecida e em certos casos desconhecida.

O Plano Estadual de Educação – PEE- PR constituiu-se por meio do Decreto Estadual n.º 12.728, de 8 de dezembro de 2014, também com vigência de dez anos. O mesmo adequa-se ao PNE, tratando em suas metas da universalização da educação, ressaltando que essa é um direito de todos.

> A cultura paranaense engloba costumes e tradições dos diversos grupos étnicos que a compõe. Assim, a língua, a culinária, o artesanato, a música, a dança, as festas, a religião, a arquitetura, as vestimentas, as formas de trabalho e as relações comerciais, entre outras expressões da cultura, marcadas por referenciais étnicos, podem ser entendidas como veículos de expressão de modos de viver e experimentar a identidade cultural. Esses grupos étnicos participaram da construção da cultura do Paraná e muitos de seus costumes, ainda preservados, refletem na educação paranaense (PARANÁ, 2015, p. 21).

Dentre esta vasta homogeneização de culturas, a escola não tem como isolar- se, já que é um ambiente emerso à diversidade, recebendo diariamente

indivíduos provindos de diversas etnias, mantendo suas características primordiais e agindo de maneira que condiz com suas identidades. O estabelecimento de ensino precisa ser um ambiente acolhedor, onde o respeito perpetue tal quais as diferenças que precisam ser encaradas como algo enriquecedor. Todavia, infelizmente, realidade não atende a tais demandas, sendo necessário trabalhar para sua concretização.

No PEE-PR, não se encontra subsídios suficientes para nortear o acolhimento dos alunos imigrantes na rede regular de ensino. Assim como no PNE, está presente a universalização da oferta ao ensino público nas entrelinhas e, por assim querer compreender, nota-se algumas aberturas, mas nada específico direcionado a este público.

O plano Municipal de Educação de Guarapuava, com vigência nos anos de 2015 a 2025, assim como o PNE e o PEE-PR, visa universalizar o acesso à educação básica para que todos tenham direito a uma aprendizagem de qualidade na idade certa e, caso não a tenham, busca-se a sua promoção na idade adulta.

O PME articula-se ao PEE-PR, que, por sua vez, está ligado ao PNE, adequando-se as suas especificidades, entretanto, nenhum deles ocupa-se diretamente da questão do acolhimento do imigrante. Não existe uma meta específica que trate do assunto e assegure esse direito ao mesmo, porém, os planos retratam muito a universalização da educação, onde é possível abrir um parêntese e incluir essa população.

No PME de Guarapuava não existem informações específicas que assegurem o acolhimento do imigrante nas instituições de ensino do presente Município. O mesmo prossegue com a linha condutiva da universalização do ensino, no entanto, não se encontra informações que deem subsídios para a preparação das instituições de ensino conseguirem receber e conduzir o aluno imigrante no decorrer de seu processo de ensino-aprendizado.

3.2 ACOLHIMENTO DO ALUNO IMIGRANTE X CURRÍCULOS NACIONAIS PARA A OFERTA DE EDUCAÇÃO PLURILÍNGUE

O Ministério da Educação dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação bilíngue. A presente resolução assegura que as Escolas Bilíngues se especificam por proporcionar um currículo exclusivo, integrado e ministrado em duas línguas, tendo em vista a evolução das competências e habilidades linguísticas e acadêmicas dos estudantes nas respectivas línguas.

As instituições de ensino brasileiras que ofertam todas as modalidades da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) para denominar-se como uma escola bilíngue, precisam, por sua vez, ter um projeto pedagógico bilíngue que abranja todas as etapas, da qual a inserção pode apresentar- se progressivamente.

Quanto a carga horária do tempo de estudos na língua adicional, as escolas devem obedecer às seguintes determinações:

- Educação Infantil e Ensino Fundamental: deve abranger, no mínimo, trinta e, no máximo, cinquenta por cento das atividades curriculares;

- Ensino Médio: o tempo de estudos direcionados a língua adicional deve contemplar vinte por cento da grade curricular, sendo possível acrescentar itinerários formativos na língua adicional.

A resolução em questão igualmente aborda cenários relacionados com a formação dos docentes que irão atuar nas escolas bilíngues, cujo requisitos, são apresentados por categorias:

- Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental: para atuar como professor em língua adicional nessa modalidade o professor deve ser licenciado no curso de pedagogia ou letras, comprovar proficiência (nível mínimo B2), além de ter formação complementar em educação bilíngue;

- Anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio: para atuar como

professor de língua adicional nesses níveis da Educação Básica, o docente deve ser graduado na disciplina específica a qual ministra aulas, ter proficiência (nível mínimo B2), além de formação complementar em educação bilíngue.

Quanto a organização curricular das escolas bilíngues, a resolução em questão assegura:

> Art. 12 - A organização curricular das Escolas Bilíngues e das Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional, deverá incluir: I - disciplinas da Base Comum, exclusivamente ministradas na segunda língua de instrução, sendo responsabilidade da escola cumprir o disposto na BNCC para o componente curricular de língua portuguesa em todas as etapas da Educação Básica; e II - disciplinas da Base Diversificada do Currículo a serem ministradas na segunda língua de instrução, podendo essas disciplinas ser desdobramentos da Base Comum ou projetos transdisciplinares que busquem o desenvolvimento das competências e habilidades linguísticas da língua adicional e competências acadêmicas (BRASIL, 2020,p. 27).

As metodologias adotadas em contexto de educação bilíngue devem assegurar os princípios previstos no inciso III do Art. 3º da LDB. Tais escolhas devem ser compatíveis com os pressupostos teóricos que fundamentam essa modalidade de educação, de modo que as abordagens permitam o ensino-aprendizagem de conteúdos por meio de uma segunda língua de instrução.

Os conteúdos precisam atender ao que é disposto na legislação e normas brasileiras, assegurando o direito de escolha metodológica pelas instituições e visando a melhoria das competências e habilidades previstas na BNCC. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação bilíngue permitem às instituições de ensino estabelecer os processos avaliativos, onde o "desempenho dos estudantes nas disciplinas ministradas na língua adicional de instrução deve ser avaliado conforme o currículo da escola." (BRASIL, 2020, p. 27).

Quanto a avaliação de proficiência, espera-se que oitenta por cento dos alunos até o termino do sexto ano do ensino fundamental alcancem a proficiência de mínimo A2. Até a conclusão do ensino fundamental, no nono ano, almeja-se que oitenta por centos dos discentes atinjam a proficiência de nível B1, no mínimo. Até o final do Ensino Médio, é esperado que oitenta por centos dos alunos conquistem a proficiência mínima ao nível B2.

Retratando as disposições transitórias e finais, a resolução em análise ressalta que as instituições de ensino bilíngues precisam ajustar-se ao presente documento até as seguintes datas:

> I - na Educação Infantil, o prazo de adequação a uma das denominações determinadas por este documento é dezembro de 2021, sendo que, em janeiro de 2022, a escola deve apresentar seu Projeto Político Pedagógico, conforme o disposto nesta Resolução, aos órgãos normativos; e II - para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, o prazo de adequação a uma das categorias determinadas por este documento é dezembro de 2022, sendo que, em janeiro de 2023, a escola deve apresentar seu Projeto Político Pedagógico, conforme o disposto nesta (BRASIL, 2020, p. 27).

A partir de janeiro de 2021 e no decorrer do tempo de adequação, é imprescindível que as escolas comuniquem sua comunidade interna e externa sobre o seu plano de ajustes a esta resolução. As instituições que precisarem se adequar em suas propostas vigentes, o Projeto Político Pedagógico para o ano letivo de 2021 têm de apresentar um plano de adequação em consonância com o presente documento, sendo conduzido aos órgãos normativos.

A partir de 2022 fica determinado que as escolas bilíngues devem apresentar aos órgãos normativos a comprovação da formação dos docentes que trabalham na respectiva instituição de ensino. Dentre os documentos, estão:

> I - Certificado ou diploma de conclusão de curso de Ensino Superior, segundo disposto nos Arts. 10 e 11 desta Resolução; II - certificado de curso de formação complementar em Educação Bilíngue (curso de extensão com no mínimo 120 (cento e vinte) horas, certificado pós-graduação *lato sensu*, diploma de cursos de mestrado ou doutorado, reconhecidos pelo MEC), ou comprovação de curso em andamento; e III - no caso das escolas públicas, é responsabilidade da União, dos Estados e Municípios garantir a capacitação complementar, conforme estabelecido nos Arts. 10 e 11. § 4º Em relação àproficiência na língua adicional, fica estabelecido que, a partir de 2022, a escola deve apresentar aos órgãos normativos a comprovação de proficiência de seus professores, conforme estabelecido nos Arts. 10 e 11 desta Resolução: I - no caso de professores com exercício da profissão iniciado anteriormente ao ano de 2022, e que não tenham comprovação de proficiência mínima determinada pelo Art. 10, cabe à escola privada solicitar autorização provisória de atuação do docente por um ano letivo ao órgão normativo, devendo nesse período ocorrer a capacitação conforme os requisitos de fluência e proficiência na língua adicional dispostos nesta Resolução; e II - na Educação Pública, cabe à União, aos Estados e Municípios promover ações de formação de docentes para capacitá-los em relação à fluência e à proficiência na segunda língua de instrução, conforme disposto nesta Resolução (BRASIL, 2020, p. 28).

Dentre os documentos analisados neste estudo, em especial aqueles que estão diretamente vinculados aos processos educacionais em nosso país, como a BNCC, LDB, PNE, PEE E PME, constata-se que pouco se fala sobre o acolhimento do aluno imigrante nas instituições de ensino da rede regular. Não existe nenhuma cláusula, artigo, ou metas diretamente ligadas ao assunto, sendo necessário extrair uma ligação nas entrelinhas, sobretudo ao utilizarem o termo ‘universalização’.

Essa defasagem nas políticas educacionais voltadas à inclusão do imigrante causa um imenso prejuízo à criança ou adolescente que ingressa em uma escola sem ao menos saber comunicar-se no idioma local. As dificuldades de aprendizagem tornam-se algo certo. O desafio é imenso, tanto para o aluno como para o professor, que também não saberá como trabalhar com esse indivíduo.

Nesse ínterim, entende-se que ainda há um árduo caminho a ser trilhado para garantir ao aluno imigrante o acolhimento necessário para adentrar às instituições de ensino brasileiras de uma maneira em que se sinta-se aceito, respeitado e possa desenvolver-se integralmente. A passagem por estes documentos anteriormente citados permite ter um olhar mais abrangente sobre o objeto de estudo: o processo educacional do Colégio Imperatriz. Visualizar o macro nos permite compreender o micro com mais detalhes, já que possibilita visualizar e compreender as dificuldades enfrentadas pelos imigrantes, principalmente no caso da imigração individual, ao adentrar nas instituições de ensino, brasileira.

CAPÍTULO IV

4. PERSPECTIVA METODOLÓGICA

A presente pesquisa centra-se em uma abordagem teórica de teor qualitativo, sendo este um dos principais métodos da pesquisa cientifica, dotada por um caráter exploratório, cujo foco está no modo subjetivo do objeto analisado. De acordo com Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa abrange uma análise interpretativa do mundo, o que expressa que os seus pesquisadores investigam os elementos em seus cenários naturais, de modo a compreender os acontecimentos, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles concedem.

Vieira e Zouain (2005) por sua vez, alegam que a pesquisa qualitativa confere mérito primordial aos depoimentos dos autores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles. Nesse contexto, essa categoria de pesquisa desenvolve estudos que apresentam uma descrição detalhada dos elementos dos membros que os envolvem. Sobre o assunto, Richardson (1999, p. 102) ressalta que:

> [...] o objetivo fundamental da pesquisa qualitativa não reside na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo; está no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno.

Sendo assim a legitimidade da pesquisa não se dá pelo tamanho da amostra, mas, sim, pela complexidade com que o estudo é executado. Quanto aos métodos e a coleta de dados, Ludke e André (1986) apresentam três ferramentas, sendo estes, a observação, a entrevista e análise documental. A presente dissertação centra-se especificamente na análise documental, uma técnica que possibilita a obtenção de dados quando o acesso ao sujeito é impraticável, ou como no nosso caso, faz parte dos nossos objetivos. Para compor nosso *corpus*, utiliza-se de fontes de diversas naturezas, tais como: a) documentação que se encontra disponível no Colégio Imperatriz; b) documentação do Museu da Cooperativa Agrícola da Colônia; c) legislação

municipal, estadual, nacional; e d) livros e cadernos escolares mantidos por particulares.

De acordo com Silva et al. (2009), a pesquisa documental caracteriza-se como um método de investigação da realidade social, não apresentando um único modo de compreensão filosófica de pesquisa, podendo se empregada nas abordagens de natureza positivista igualmente naquelas de caráter compreensivo, cultivando um aspecto mais crítico.

O trabalho realizado com os documentos desenvolve-se em duas etapas distintas: a) coleta de documentos, caracterizada no momento em que se realiza a triagem dos documentos que serão pertinentes a pesquisa, bem como a realização dos contatos que possibilite o acesso aos mesmos; b) análise do conteúdo, onde os documentos passaram pelo olhar criterioso do pesquisador, estes que serão estudados de forma minuciosa objetivando retirar todas as informações que serão relevantes para a pesquisa em desenvolvimento.

Ao tratar da construção do corpus, foram selecionados materiais (artigos acadêmicos, documentos oficiais) de acordo com sua proximidade com os objetivos de estudo. Por se tratar de um grupo étnico com diversas vivências histórico-culturais, optou-se por uma abordagem multiconceitual que “exige” um olhar teórico mais amplo. A sua constituição se deu de duas maneiras distintas: na primeira, foram selecionados três artigos acadêmicos que retratavam sobre o processo educacional no Colégio Imperatriz, cada qual apresentando um momento específico. O primeiro retrata o processo da instalação e desenvolvimento das escolas isoladas em Entre Rios, o segundo retrata as especificidades acerca do Ginásio Imperatriz, e, no que lhe conerne, o terceiro traz um panorama atual sobre a instituição.

O segundo corpus é composto por documentos oficiais que regem a educação nacional, como o BNCC, LDB, PNE, PEE (do estado do Paraná), PME (do município de Guarapuava) e o PPP do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina. Também constituem o corpus a Lei dos refugiados (Lei n.º 9.744, de 1997) e a Lei da migração (Lei nº.13.445, 2017).

O presente estudo também se submete aos conceitos do neologismo *dezescrita* (BARZOTTO, 2014) o qual justifica-se pela sua natureza, com características de um estudo do estado da arte sobre os suábios e análise documental, ambos exigindo uma atenção maior para com a produção escrita, bem como com a produção de conhecimento em geral.

Para um texto ser considerado como uma dezescrita ele precisa contemplar três elementos, sendo eles: A) Reversão de um processo de pesquisa e escrita acadêmica já concluída, procurando entender diversos aspectos teórico- metodológicos acionados; B) Respeito ao ler e ao escrever do original, proporcionando diferentes modos de agenciamento de vozes para que mais leituras múltiplas possam ser depreendidas; C) Produção de um texto considerado muito bem feito, acima da média, nota “dez”, apontando para os aspectos positivos do texto dezescrito que serve como base para o melhoramento da nossa pesquisa inclusive.

De acordo com os autores que cunharam esse neologismo, a “acepção em que o termo dezescrita foi tomado completa-se com o plural indicado pelo numeral dez, usado em lugar do prefixo “des” (BARZOTTO; RIOLFI, 2014, p. 11). Portanto, para se alcançar uma leitura, não basta reproduzir o que está escrito, seguindo apenas o seu direcionamento já pronto! É necessário comprometer-se em adicionar algo novo ao que já foi dito sem perder a contribuição do autor, agenciando múltiplas vozes e proporcionando para o futuro leitor uma visão mais abrangente do tema proposto. Reafirmando o conceito da *dezescrita* nas palavras de Barzotto e Riolfi:

> [...] para se obter uma leitura não basta repetir o que está escrito, obedecer à direção dada no texto ou fornecida por um texto que apresenta uma leitura já feita, pois isso representaria um desgaste no caráter plural do texto. Do mesmo modo, indica-se que, tanto na leitura, quanto na escrita, é necessário empenho para acrescentar algo novo, que ainda não foi escrito ou dito,agenciando múltiplas vozes, sem perder de vista que a contribuição daquele que escreve precisar estar manifesta, adicionada no texto (BARZOTTO; RIOLFI, 2014, p. 11).

O processo da dezescrita auxilia na compreensão do texto como uma unidade passível a novas contribuições, sendo exatamente essa a proposta desse estudo: proporcionar ao leitor, diversas outras possibilidades de leitura,

que o motivem a aprofundar ainda mais o texto que lhe foi apresentado.

Nos capítulos anteriores abordamos as especificidades de contexto migratórios vivenciado pelo grupo de imigrantes Suábios do Danúbio, bem como expomos um aparato atual acerca do processo educacional brasileiro no que tange o acolhimento do aluno imigrante na rede regular de ensino. No capítulo a seguir nos direcionaremos aos aspectos educacionais específicos da comunidade Suábia.

Consideramos que apresentar uma proposta de leitura sobre a educação na Comunidade de Entre Rios nos permite apresentar as principais características do ensino em instituições étnicas. Neste contexto o Colégio Imperatriz representa todas as escolas étnicas, consideramos que cada grupo tem suas especificidades, mas de modo geral seus objetivos são bem próximos.

O capítulo seguinte apresenta uma proposta de leitura complexa, na qual artigos acadêmicos são submetidos à análise sobre a óptica da AD e da Dezescrita (conceito que será expandido no decorrer do capítulo). Tais artigos são previamente selecionados, os quais retratam todo o processo educacional da comunidade Suábias, desse modo traçou-se uma linha do tempo contextualizando os principais fatos que marcaram esse meio, desde a instauração das primeiras instituições de ensino até o momento.

CAPÍTULO V

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

5.1 DEZESCRITA: UM NOVO OLHAR SOBRE O QUE JÁ FOI DITO SOBRE A EDUCAÇÃO EM ENTRE RIOS

A Dezescrita, como perspectiva de estudo, foi iniciada por Barzotto e Riolfi (2014) e ampliado por Puh (2017) sob a ótica da Análise do Discurso (AD), cuja teoria constitui-se de uma ramificação da linguística e da comunicação, a qual tem sido suporte para analisar o uso das línguas naturais, especialmente a maneira como acontecem as construções ideológicas em um determinado texto. Para fins de realizar análises direcionadas aos artigos acadêmicos, centrou-se nesta teoria, em particular, assim como nos escritos de Pecheux (1975; 1982) e Orlandi (1995).

Para a seleção do *corpus* que integra este capítulo, foram escolhidos três artigos acadêmicos que retratam o processo de organização das escolas em Entre Rios, ressaltando seus aspectos linguísticos e culturais. O texto I nos remete às escolas isoladas nos primeiros anos da instalação da Colônia (1951-1974), buscando identificar de que modo ocorreu a constituição da cultura escolar nesse ambiente.

Para tal, analisaram-se as práticas pedagógicas e educativas vivenciadas pelos filhos dos imigrantes. Tais instituições precisavam atender às exigências governamentais locais, ao mesmo tempo, em que lutavam para manter sua cultura e sua língua nesse processo educacional. Imersos nessa dualidade, as escolas isoladas de Entre Rios se apropriaram de uma cultura escolar própria, agregando elementos brasileiros na conjuntura escolar suábia/alemã.

O texto II aborda a proposta curricular do Ginásio Imperatriz Dona Leopoldina, visando compreender a influência do currículo escolar na formação do indivíduo, mais especificamente do cotidiano dos filhos dos imigrantes, por

meio da análise das atas de número quatro de 26/10/ 1970 e de número seis de 16/11/1972, as quais discutem a reforma da grade curricular para os próximos anos.

O texto III, trata especificamente das questões linguísticas, pois apresenta uma discussão acerca da organização política e linguística da Colônia de Entre Rios, enfatizando as estratégias de manutenção e das decisões adotadas pelo grupo. Do mesmo modo, discute-se sobre o uso e posição que cada uma das três línguas presentes na comunidade ocupa no espaço escolar, sendo estas, o português, o Hochdeutsch (Alto Alemão) e o Schwowisch (Suábio).

Ressaltamos que a *dezescrita* também foi necessária para entender o histórico de pesquisa sobre a comunidade, que coincide com as mudanças no seu sistema educacional. Uma análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) também integra o presente capítulo, trazendo um aparato atual que aponta para mais uma mudança no entendimento linguístico e educacional da comunidade, sendo essa mais uma contribuição desta pesquisa para o estado da arte sobre a Colônia.

Quadro 1 – Informações sobre os textos selecionados

Corpus	Título	Autoria	Ano	Formato
Texto 1	A escola dos imigrantes Alemães no Centro Oeste do Paraná: 1951 a 1974	Manuela Pires Weissböck Eckstein e Ariclê Vechia	2001	Artigo
Texto 2	Retratos do Ginásio Imperatriz Dona Leopoldina	Manuela Pires Weissböck Eckstein	2014	Artigo
Texto 3	A construção da identidade étnica na escola e o Adriana Dalla Vecchia e Letícia Fraga papel dos professores de língua	Adriana Dalla Vecchia e Letícia Fraga	2012	Artigo

Fonte: Autora (2021)

O colégio Imperatriz Dona Leopoldina é uma instituição privada tendo como sua mantenedora a Cooperativa Ágraria. A instituição atende os dicentes da colônia e também da cidade de Guarapuva, a mesma oferece Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Profissionalizante (Curso Técnico em Agropecuária e Curso Técnico em Cervejeiro(2021)). nclui diferenciais, como o ensino bilíngue (Língua Alemã presente na grade curricular de todas as turmas), desenvolvimento de atividades esportivas e projetos na área ambiental.

5.2 DEZESCRITA I: A ESCOLA DOS IMIGRANTES ALEMÃES NO CENTRO OESTE DO PARANÁ 1951-1974

A análise inicia-se com o artigo redigido pelas pesquisadoras Manuela Pires Weissböck Eckstein e Ariclê Vechia, intitulado como "*A escola dos imigrantes Alemães no Centro Oeste do Paraná: 1951 a 1974*" (ECKSTEIN; VECHIA, 2011). O mesmo compõe os anais do décimo Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, evento realizado pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).

Manuela Eckstein é mestre em Educação pela Universidade Tuiti do Paraná - UTP, Brasil e doutora em Educação pela mesma Universidade. A pesquisadora estudou a Colônia de Entre Rios e seus aspectos culturais e educacionais. Estapesquisa é parte integrante de sua dissertação que se intitula: "*In der Schule": a cultura escolar das escolas primárias isoladas de Entre Rios, de 1951 a 1974*.

Ariclê Vechia, orientadora de Eckstein, doutora em história pela Universidade de São Paulo - USP, Brasil, professora e pesquisadora do PPGED - Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná na Linha de Pesquisa "*Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores, tendo como grande área de atuação a ciências humanas*".

O Congresso ao qual esse artigo foi apresentado, EDUCERE (2011), trata-se de um evento realizado a cada dois anos, com o objetivo de promover

uma discussão sobre as relações entre formação, práticas e pesquisas educacionais em um contexto globalizado e de forte demanda social. A 12.ª edição foi realizada entre os dias 26 a 29 de outubro de 2015 na cidade de Curitiba, Paraná. Segundo dados do site oficial do evento:

> Nesse XII EDUCERE, o Congresso soma esforços com o III Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE, V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO) e o IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar - ENAEH promovendo uma discussão em torno do tema "Formação de professores, complexidade e trabalho docente (EDUCERE, s.d.).

Metodologicamente, essa investigação é de caráter histórico, na vertente da História das Instituições Escolares e da Cultura Escolar, método este que consiste na coleta, análise e interpretação de dados, sendo realizada com o objetivo de revelar fatos desconhecidos e/ou pouco conhecidos, de modo a esclarecer dúvidas e para buscar implicações ou relações de episódios e práticas do passado dos Suábios, da comunidade, bem como das instituições escolares.

O estudo centra-se em abordagens etnográficas, iconográficas, análise documental e entrevistas. Para compor seu *corpus*, utilizam-se de fontes de diversas naturezas, tais como: a) documentação que se encontra disponível no Colégio Imperatriz; b) documentação do Museu da Cooperativa Agrícola da Colônia, e; c) legislação municipal, estadual e d) livros e cadernos escolares mantidos por particulares.

O texto inicia com um breve panorama da educação brasileira, a partir de meados do século XX, retratando as instituições escolares não apenas como um lugar de transmissão de conhecimento, mas também sendo um ambiente propicio para a apropriação e proliferação de hábitos e comportamentos.

Para análise, seguem-se os moldes de Magalhães (2004), em seu livro "*Tecendo nexos: história das instituições educativas*". Também integram a análise autores como Nosella e Buffa (2009), Dominique (2011), Stein (2011), estes que, de acordo com a Eckstein e Vechia (2011, p. 3815), possibilitam um diálogo mais próximo com o "estudo da história das instituições e da cultura

escolar, de cadernos escolares e das práticas pedagógicas e educativas que se constituem no seio da escola". Discorrem ainda sobre as maneiras de pesquisar as instituições escolares, culturas escolares e práticas pedagógicas.

No período de 1952 a 1974, foram fundadas cinco instituições de ensino na Colônia de Entre Rios, denominadas como escolas isoladas e/ou escolas rurais, uma em cada subdivisão que constitui a Colônia como um todo, sendo elas: Samambaia, Jordãozinho, Vitória, Cachoeira e Socorro. Esses estabelecimentos de ensino foram construídos pela própria comunidade com subsídios da Cooperativa Agrária. A seguir, é possível observar algumas imagens que retratam as escolas isoladas.

Figura 6 - Visão arquitetônica da Escola Primária Isolada Cachoeira. Ao fundo, a Igreja Evangélica Luterana.

Fonte: Eckstein (2013, p. 79)

Figura 7 - Escola Primária Isolada Vitória: elementos da cultura material.

Fonte: Documentário de Entre Rios (p. 81).

Figura 8 - Alunos da Escola Primária Isolada Cachoeira.

Fonte: Eckstein (2013, p. 82)

Figura 9 - Alunos da Escola Primária Isolada Vitória.

Fonte: Eckstein (2013, p. 103)

Figura 10 - Alunos da Escola Primária Isolada Samambaia

Fonte: Eckstein (2013, p. 126)

Figura 11 - Alunos da Escola Primária Isolada Samambaia

Fonte: Eckstein (2013, p. 127)

De acordo com a Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, em seu capítulo VI, Art. 47, as empresas empregatícias são obrigadas a manter o ensino de 1º grau gratuito para seus funcionários, bem como para seus filhos em idade entre os sete e os quatorzes anos. Quanto aos sistemas de ensino, os mesmos,

> Atuarão junto às empresas de qualquer natureza, urbanas ou agrícolas, que tenham empregados residentes em suas dependências, no sentido de que instalem e mantenham, conforme dispuser o respectivo sistema e dentro das peculiaridades locais, receptores de rádio e televisão educativos para o seu pessoal (BRASIL, 1971).

Além do possível cumprimento da lei brasileira, autores como Renk (2016) ainda salientam que o associativismo era um aspecto que se destacava dentre as comunidades eslavas (uma tendência que pode ser igualmente aplicada às germânicas, como é o caso dos suábios), que fundavam, administravam e mantinham as associações culturais, instrutivas, agrícolas e de docentes. Tais associações desempenhavam o papel de escolarizar os filhos dos imigrantes.

Ainda de acordo com a autora em questão, a partir das primeiras décadas do século XX, a organização das disciplinas ministradas nas escolas étnicas precisava atender a determinações governamentais e integrar em sua grade curricular às disciplinas impostas para todas as instituições de ensino brasileiras. Nesse viés, as escolas tornavam-se bilíngues e acabavam

ministrando as disciplinas determinadas por lei, ao mesmo tempo, em que procuravam aproveitar as “brechas” presente nesta regulamentação para igualmente cultivar suas identidades étnicas.

Nesse ínterim, percebe-se que os suábios do Danúbio seguiam essa organização da educação nos primeiros anos, sendo que o associativismo fazia parte das suas raízes étnicas germânicas, bem como da Antiga Pátria onde os povos eslavos mantinham um alto nível de organização familiar para proporcionar trabalho, educação, cultura e outros aspectos necessários para o desenvolvimento das crianças (PUH, 2018). Duplamente afirmado, o associativismo ou o cooperativismo era um modo de funcionar comunitário que foi se transformando, mas ainda mantém elementos fortemente ligados a essa tradição construída e reconstruída.

A autora da publicação mobiliza Freitas e Biccas (2009) para retratar a história social da educação no Brasil. Os autores fazem menção à Lei n. 5.692, de 11 de janeiro de 1971, à qual produziu uma reforma impactante do ensino primário e secundário do país, destacando-se como principais as seguintes três: “A primeira, refere-se à extensão do ensino obrigatório e gratuito de quatro para oito anos em escolas públicas, reduzindo, consequentemente, o ensino médio que era de sete anos para três ou quatro” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 278).

Outra mudança trazida pela lei supracitada refere-se ao currículo. No artigo IV, os currículos de ensino de 1º e 2º grau tinham um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, as peculiaridades locais, os planos dos estabelecimentos e as diferenças individuais dos alunos (ibidem). E, por fim, a terceira mudança refere-se ao funcionamento do ensino nos moldes da escola integrada a ser implantada nestes currículos.

Todas as instituições de ensino deveriam atender a demanda do governo e ministrar os conteúdos por ele determinado tendo, no entanto, a flexibilidade de escolher as disciplinas que deveriam constituir a parte diversificada do currículo, de modo a valorizar suas especificidades locais,

prática realizada nas escolas isoladas de Entre Rios, onde os discentes cursavam, especificamente, disciplinas voltadas à agricultura e à pecuária. As mesmas contemplavam a realidade dos imigrantes com o ensino de conteúdos concretos para colocarem em prática em suas respectivas propriedades rurais.

O recorte temporal, de 1952 a 1974, realizado pelas autoras corresponde ao período em que as escolas isoladas permaneceram abertas. No ano de 1951, foram instaladas as instituições escolares em cada umas das cinco colônias. A partir de 1969, tem-se a criação do Colégio Domingos Sávio, na colônia Vitória e, de acordo com Eckstein e Vechia (2011), a instituição reunia grande parte dos alunos que frequentavam as escolas isoladas.

Algumas ainda continuaram funcionando até o ano de 1974, quando foi criado o Ginásio de Entre Rios, este que iniciou uma nova organização de ensino na localidade. Um ano mais tarde passou a se chamar Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, como o conhecido atualmente. No decorrer da investigação, foram encontrados diversos materiais que possibilitaram avanços na pesquisa de Eckstein e Vechia (2011), sendo analisado um total de dezoito livros de frequência, além de livros de reuniões das escolas, livros de exames de admissão e dados sobre os docentes e turmas que integravam as instituições de ensino de Entre Rios no período supracitado.

As pesquisadoras tiveram contato com ex-alunos e ex-professoras que vivenciaram a realidade das escolas isoladas em busca de relatos para “a montagem desse quebra-cabeça”, como discorrem as autoras. Essa organização é caracterizada como uma junção de peças para retratar a história dos suábios de maneira precisa. Além da realização de entrevistas com esses indivíduos supracitados, as pesquisadoras tiveram acesso a livros de pagamento de docentes que lecionavam na colônia, pagos pelo município de Guarapuava, onde foi possível encontrar apenas registros de professores brasileiros neste controle municipal. Tal evidência pode-se justificar pelo fato de a cooperativa realizar o pagamento dos professores suábios: “Além destes, também tivemos acesso a registros de vínculo de dois ex-professores das escolas, um com o Estado do Paraná e outro com o município de Guarapuava e com a Cooperativa Agrária.” (ECKSTEIN; VECHIA, 2011, p. 3819).

A partir das investigações, constatou-se que, dentre os professores que trabalharam nas escolas isoladas, alguns eram brasileiros e outros membros das comunidades Suábia, sendo contratados pelo Estado, Município ou então pela própria cooperativa Agrária. Cada escola contava com um ou dois docentes e as turmas iam da primeira a terceira série (atualmente, primeiro a terceiro ano do ensino fundamental I).

As turmas eram organizadas pelos discentes e separadas por gênero. As pesquisadoras também identificaram que elas eram multisseriadas e que os professores que ministravam aulas nessas instituições tinham que ser bilíngues - falantes da língua portuguesa e da língua alemã e/ou suábia, visto que os alunos não dominavam a língua portuguesa:

> Procurando conhecer o interior, dessas escolas ou a cultura escolar, temos que: A partir da análise das fontes feitas até o momento, é possível verificar que foi na escola, construída pelos imigrantes e para os imigrantes, que aprenderam muitas coisas, principalmente como ser um "bom brasileiro". Mesmo com o fim da campanha de nacionalização, ainda se podia ver ela presente nas práticas pedagógicas e educativas das escolas. Um exemplo disso são as comemorações da Semana da Pátria, com o enaltecimento da bandeira do Brasil, o canto do hino brasileiro todos os dias na escola e o fato de que nestas escolas os imigrantes deveriam aprender a ser "brasileiros" com orgulho do seu novo país (ECKSTEIN; VECHIA, 2011, p. 3820).

As pesquisadoras afirmam ser de grande valia para sua investigação todos os relatos proferidos pelos ex-alunos e ex-professores, porém, o que se apresenta de modo mais extensivo era o que incidia no seio da prática educativa, isto é, aquela que se mobilizava na escola, mas fora da sala de aula. Nesse contexto encontraram-se informações sobre os eventos realizados pela escola, destes, a comemoração ao dia da pátria é o que sobressai "havia hora cívica em homenagem à Pátria com hasteamento da Bandeira Nacional, ao som do Hino que era cantado por todos. Além deste momento cívico, cada escola fazia apresentações como poesias, jograis, teatros, entre outros." (ECKSTEIN; VECHIA, 2011, p. 3822-3823).

> Os relatos tantos de ex professores, como de ex alunos, demonstram que as festas e qualquer atividade promovida pela escola eram permeadas por elementos da cultura da terra de origem, até mesmo as festas cívicas nacionais, passado o momento solene, o oficial, as demais atividades, jogos e brincadeiras cultivavam elementos da terra de origem. (ECKSTEIN; VECHIA, 2011, p. 3823).

Figura 12 - Apresentações durante a Festa de Sete de Setembro.

Fonte: Eckstein (2013, p. 136)

Sendo assim, Eckstein e Vechia (2011) concluem sua pesquisa, sendo possível observar nos trechos supracitados que as práticas vivenciadas por alunos e professores das escolas isoladas caracterizam-se como uma cultura escolar híbrida. As instituições de ensino, em suas práticas pedagógicas e educativas, contemplavam a cultura de origem dos discentes com a cultura brasileira, entrelaçando e constituindo uma realidade que perdurou décadas de instrução aos filhos dos imigrantes Suábios.

Nesse cenário, é possível observar que, para manter sua cultura de origem viva, era necessário atender as demandas da legislação brasileira para a educação básica integrou o dilema dos suábios durante muitos anos. Eles estavam imersos novamente a outra cultura, onde precisavam se estabelecer e fortalecer vínculos. Esta era a sua nova pátria, porém, a sua vida comunitária continuava permeada de memórias, hábitos e costumes eslavos, germânicos e outras culturas europeias, cabendo aprender a viver em terras que receberam nos tempos em que o nacionalismo exacerbado se afirmava no Brasil.

5.3 DEZESCRITA II: RETRATOS DO GINÁSIO IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA

O segundo artigo analisado é de autoria de Manuela Pires Weissböck Eckstein, mesma autora do artigo analisado anteriormente, cujo título é

“*Retratos do Ginásio Imperatriz Dona Leopoldina: um currículo para os filhos dos suábios*” e está vinculado ao Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro- Oeste, por ser publicado na revista ANALECTA. A publicação aconteceu no primeiro semestre do ano de 2014, porém, sem ser numa edição especial e/ou dossiê temático específico.

O conceito base de sua pesquisa centra-se na educação dos imigrantes e na organização das escolas de Entre Rios na década de setenta, expandindo o olhar, ademais, sobre o currículo do Ginásio de Entre Rios, de modo a compreender como se estabelece a proposta curricular do Ginásio Imperatriz Dona Leopoldina, a partir da análise de duas atas (ata de número quatro, de mil novecentos e setenta, e a de número seis, de mil novecentos e setenta e dois) que relatam discussões realizadas para a organização do currículo escolar da instituição entre 1970 e 1972. Tal análise busca promover o entendimento sobre como as práticas pedagógicas se estabeleciam naquele período significativo para as reformações educativas na comunidade.

A autora traz uma breve reflexão sobre a teoria do currículo, ancorando-se em Tyler (1974), Silva (2001), Apple (1989) e Giroux (1986) e Bobbitt (2004) cuja produção será comentada brevemente nas linhas a seguir. Segundo Eckstein, o trabalho de Tyler:

> [...] alicerça-se, principalmente, na seleção de objetivos e experiências de aprendizagem – como organizar e avaliar a eficácia do currículo. Esses pressupostos se alinham a uma perspectiva de currículo do tipo técnico linear que dá ênfase à estrutura de disciplinas, aos conteúdos e métodos de ensino. (ECKSTEIN, 2014, p. 61).

A autora, com base na obra de Silva (2001), oferece a seguinte definição sobre o currículo: “entende-se que o currículo, na perspectiva pós-estruturalista, está envolvido em uma questão forte de poder, porque seleciona e privilegia determinados conhecimentos e destaca algumas identidades” (ECKSTEIN, 2014, p. 61). Os conteúdos, com base na perspectiva crítica, evidenciam que existe uma ideia de homem e sociedade que se quer formar, de modo a privilegiar um determinado modelo de sociedade.

Já Apple (1989) e Giroux (1986) foram trazidos no artigo para indicar o estabelecimento de um novo discurso, chamado de críticas neomarxistas do

currículo. Estes defendem o currículo que contempla a construção de significados e que esteja envolvido com os valores culturais da sociedade.

Os documentos analisados pela pesquisadora narram a história da educação dos imigrantes suábios, especificando como o ensino foi organizado para este público e quais as singularidades se evidenciavam desde a respectiva chegada do grupo às terras brasileiras em 1951. Eckstein levanta o seguinte questionamento: “Que elementos expressam a singularidade do currículo escolar do Ginásio Imperatriz Dona Leopoldina, na década de setenta?” (ECKSTEIN, 2014, p. 54).

Em busca da resposta de tal indagação, a autora centra-se nos escritos de Elfes (1971) e Stein (2011) para situar o leitor no contexto histórico e imigratório vivenciados pelos suábios, perpassando pelos autores acima mencionados acima, pelo fato de terem discutido a formação do currículo escolar e sua influência no processo de ensino - aprendizagem do educando. Seu *corpus* é constituído pelas atas, de número quatro, de 26 de outubro de 1970, e de número seis, de 16 de novembro de 1972.

Eckstein (2014) inicia sua discussão com o estado da arte, levantando trabalhos acadêmicos que tratassem da educação dos imigrantes alemães no Brasil, com busca realizada no acervo *online* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Como resultado, obteve quatro pesquisas com mais proximidade com seu objeto de investigação. No entanto, a autora afirma que nenhum trabalho menciona o estudo do currículo escolar no Ginásio Imperatriz.

Desse modo, seu trabalho pode ser definido como inédito ou clássico em termos de Puh (2017). A autora ainda aponta a justificativa de sua pesquisa: “Pelo fato de que ainda nenhum outro trabalho tenha retratado discussões sobre o currículo escolar do Ginásio Imperatriz Dona Leopoldina na década de setenta.” (ECKSTEIN, 2014, p. 57).

Após discorrer sobre o processo histórico de migração e constituição da colônia, a autora apresenta a proposta curricular para a década de 1970. A mesma integrava as disciplinas que eram oferecidas pela instituição nas turmas

de primeira à quarta série, de acordo com as reformulações da ata de número quatro sendo estas classificadas como: disciplinas obrigatórias (português, matemática, história, ciências, educação moral e cívica, e geografia); disciplinas complementares (inglês e iniciação à agricultura); disciplinas optativas (alemão e criação de animais domésticos e noções de veterinária); disciplinas de prática educativa (educação física, iniciação á agricultura, desenho, educação artística, documentação comercial e noção de comércio, oficina rural destinado aos meninos e educação para o lar destinado às meninas) e disciplina especial (religião).

Posteriormente, encontra-se no estudo de Eckstein (2014, p. 65 – 66) a ata de número seis, que propõe alterações no currículo escolar para o ano letivo de 1973. O documento apresenta características diferentes do anterior, um exemplo disso é a elaboração de um currículo para as turmas femininas e outro para as turmas masculinas. A sua estrutura era a seguinte:

- Turmas masculinas: nas disciplinas obrigatórias, eram ofertadas as disciplinas de português, matemática, ciências, história, educação moral e cívica, e organização social e política do Brasil; nas disciplinas complementares, inglês e iniciação à agricultura; dentre as optativas, a disciplina de língua alemã, criação de animais domésticos e noções de veterinária; nas práticas educativas, ministrava-se educação física, iniciação à agricultura, oficina rural, educação artística, desenho, documentação comercial e noções de comércio, educação religiosa e educação moral e cívica.

- Nas turmas femininas: dentre as disciplinas obrigatórias, mantêm iguais ao currículo das turmas masculinas; nas complementares, mantém o inglês e substitui- se a disciplina de iniciação à agricultura pela de educação para o lar; nas optativas, havia a disciplina de língua alemã.

A prática de separar turmas por gênero era comum no Brasil, desde o período imperial, conforme afirma Manoel (1996, p. 23):

> [...] desde o decreto de 15 de outubro de 1827, o governo imperial havia estabelecido um currículo não profissionalizante para a educação feminina, voltado para afirmação de donas-de-casa, compostas das seguintes disciplinas: leitura, escrita, doutrina católica

> e prendas domésticas.

Na década de setenta, o Ginásio Imperatriz Dona Leopoldina vinculava-se à constituição do currículo como um aporte para a vida cotidiana. Como exemplos, haviam as disciplinas propostas que integravam a lista oficial, entretanto, permanecia um currículo singular para os filhos dos imigrantes, com disciplinas específicas para o sexo feminino e para o sexo masculino. Os conteúdos ministrados estavam vinculados ao que era essencial aprender na escola e usar na agricultura, no caso dos meninos, corporificando o conhecimento das meninas como um conhecimento que só poderia ser doméstico.

A Lei de Diretrizes e Bases da educação Brasileira em seu art. 5, § 2º, salienta sobre a formação especial de currículo, onde o mesmo:

> terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados (BRASIL, 1971).

As disciplinas voltadas à agricultura e ao conhecimento doméstico fizeram parte da realidade vivenciada pela população local, onde a principal atividade econômica da colônia baseava-se na agricultura. A mesma lei ainda traz, em seu artigo 8.º, cláusula 2.º, que “em qualquer grau, poder-se-ão organizar classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe” (BRASIL, 1971). Esta afirmação fundamenta a existência de turmas multisseriadas nas escolas isoladas de Entre Rios.

Na atualidade, a realidade é outra. Houve inúmeras mudanças na legislação brasileira no que tange à educação, bem como no Colégio Imperatriz. Esta instituição acompanhou tais mudanças, buscando atender às exigências locais, estaduais, nacionais e internacionais, buscando possibilitar os intercâmbios educacionais com a Alemanha. As turmas não são mais multisseriadas e nem divididas por gênero, além das disciplinas ofertadas prepararem os estudantes para adentrarem no ensino superior.

5.4 DEZESCRITA III: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTINICA NA ESCOLA E O PAPEL DOS PROFESSORES DE LÍNGUA

Na terceira análise, será abordado o artigo de Adriana Dalla Vecchia e Letícia Fraga, intitulado "*A construção da identidade étnica na escola: o papel dos professores de línguas*", publicado pela revista Escrita, em 2012, a qual está ligada ao programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem do Departamento de Letras da PUC-Rio. A edição a qual integra o presente estudo, teve como tema central o ensino de línguas, de modo a discutir os desafios e perspectivas.

Dalla Vecchia é doutora em letras pela Universidade Estadual de Maringá, e suas pesquisas estão vinculadas aos temas, políticas linguísticas, imigração, crenças e atitudes linguísticas. A autora utiliza-se da mesma discussão e tema de estudo sobre a colônia de Entre Rios e sobre os suábios, em suas pesquisas de mestrado e doutorado. Fraga é doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas, e a sua área de pesquisa centra-se na Linguística, Sociolinguística e na Dialetologia. A abordagem central deste estudo é a colônia de Entre Rios, e Dalla Vecchia e Fraga discutem como a mesma se organiza política e linguisticamente, considerando que as crenças determinam as políticas linguísticas adotadas, ressaltando como a visão e as crenças dos professores de línguas, de acordo com os parâmetros próprios da comunidade, influenciam na formação dos discentes.

O artigo se inicia com um breve histórico da Colônia de Entre Rios, seguido por um panorama linguístico brasileiro, caracterizando o Brasil como um país multilíngue e segue discutindo sobre as políticas linguísticas que o configuram. Adiante, centra- se em seu objeto de estudo, descrevendo a colônia de Entre Rios como um ambiente multilíngue que "caracteriza-se dessa forma, porque em seu interior circulam pelo menos três línguas distintas, além das suas variedades: a língua portuguesa" (DALLA VECCHIA; FRAGA, 2012, p. 6).

As autoras ressaltam que um grande número dos descendentes de suábios falantes da língua *schwowisch* ou *hochdeutsch*, principalmente os que

foram escolarizados no Colégio Imperatriz são multilíngues, no entanto, não podem classificar todos desta maneira, visto que há indivíduos que não aprenderam o *schwowisch* no ambiente familiar e, ao adentrar ao Colégio, tornam-se falantes da língua portuguesa e do *hochdeutsch.*

Dalla Vecchia e Fraga (2012) realizam uma entrevista com discentes do Colégio Imperatriz, no qual os mesmos cursavam o ensino fundamental nível II, do 7° ao 9° ano. A entrevista em questão teve a finalidade de analisar as questões linguísticas especificas desta comunidade, e com os resultados constatou-se que a maioria dos entrevistados aprendeu a língua portuguesa em casa, e destes, 55% falam a mesma língua no ambiente familiar. O *schwowisch* vem logo atrás da língua portuguesa, como sendo a língua que os alunos aprenderam em casa e falam neste espaço.

As autoras ressaltam ainda que, 100% dos alunos dominam o *hochdeutsch* e o português, e destes, 35% também falam o *schwowisch.*

> Dentre os participantes bilíngues em português/*Hochdeutsch*–aqueles que aprenderam português em casa e *Hochdeutsch*no Colégio – julgam-se eficientes na interação em ambas as línguas da mesma forma que os multilíngues se declaram eficientes nas três línguas que falam (DALLA VECHIA; FRAGA, 2012, p. 7).

Para as autoras, as informações obtidas com a entrevista demonstram a forma como os entrevistados entendem o que é língua e o que é ser falante de uma ou mais idiomas, e as mesmas afirmam trabalhar a partir das crenças destes.

De acordo com as entrevistas realizadas com os docentes e diretor do Colégio, o multilinguismo tende a acabar no decorrer dos próximos anos, visto que vem diminuindo a entrada de alunos falantes do *schwowisch* na instituição. O argumento que justifica este episódio é o fato que os suábios estão tendo um número menor de filhos. Em entrevista citam que no passado, quase 100% das crianças adentravam ao jardim de infância falando o *schwowisch*, sendo que, atualmente, a realidade é outra, pois um grande número dos alunos, que iniciam a Educação Infantil no Colégio Imperatriz, falam a língua portuguesa no ambiente familiar, já que a instituição está recebendo um alunado que não integra aos descendentes de suábios e há famílias suábias no qual não se

perdurou a língua dos antepassados.

Surge um questionamento importante em reação ao Colégio Imperatriz, que discute se o local pode ser considerado como uma instituição bilíngue, e discorrem que:

> [...] em virtude do público que atualmente é de 60/70% de alunos que NÃO têm mais contato direto com a língua alemã em casa então se é dessa forma eu não consigo construir uma proposta [...] financeiramente e pedagogicamente que dê conta de um processo bilíngue (DALLA VECHIA; FRAGA, 2012, p.8).

As autoras complementam dizendo que essa alteração pode sinalizar que, a variedade local de alemão tem passado por uma condição de desvalorização, por ser de tradição oral, sendo instruída aos mais jovens unicamente por meio da oralidade, e não ser reconhecida como língua. No ambiente escolar, a ênfase está no *hochdeutsch.*

Não tendo reconhecimento por parte do governo alemão, o *schwowisch* não poderia auxiliar no processo de aprovação dos testes de proficiência realizados pelos discentes, visto que o mesmo se pauta no *hochdeutsch,* então está sempre foi a língua da escola, a princípio, estudada como materna pela instituição e a partir de 2006 foi reclassificada como estrangeira.

> No Colégio Imperatriz, parece haver uma compensação pelo definhamento do*Schwowisch*ao se enfatizar o *Hochdeutsch*, uma vez que já se entende que aquele é um processo inevitável, mas, apesar disso, há uma *língua próxima* que pode ser usada paratransmissão de cultura, valores e com a qual há identificação da população imigrante e descendente (DALLA VECHIA; FRAGA, 2012, p. 9).

Dalla Vecchia e Fraga (2012) julgam necessário para as comunidades de imigração multilíngue que a educação considere a situação linguística da mesma. No caso da Colônia de Entre Rios, o *schwowisch* se encontra presente no Colégio de modo mais intenso na educação infantil, especificamente, entre os descendentes de suábios. Nos anos que se seguem no ensino fundamental, o mesmo não é usado formalmente na instituição, no entanto, as autoras evidenciam relatos dos professores que, afirmam contemplar a presença do dialeto, principalmente na pronúncia dos alunos.

Enfatizando a importância do *hochdeutsch,* os docentes entrevistados por Dalla Vecchia e Fraga (2012) relatam que o colégio abre portas para os seus

discentes estudarem posteriormente na Alemanha, sendo preparados, no decorrer de todos os níveis educacionais que perpassaram durante o seu percurso na instituição. No entanto, o colégio não é caracterizado por elas como sendo um ambiente bilíngue, visto que grande parte dos alunos ingressantes são monolíngues em língua portuguesa.

O estudo, referindo-se à metodologia, é composto por entrevistas realizadas com os alunos e docentes do Colégio Imperatriz, apoiando-se em ideias de Calvet (2007), Matos e Silva (2004), Oliveira (2009) e Cavalcanti (1999), dentre outros. Os estudiosos abordam em suas pesquisas questões referentes às políticas linguísticas, educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas.

As autoras finalizam o seu escrito afirmando que “a presença do Schwowisch como língua estigmatizada em relação ao Hochdeutsch, sendo essa a língua escolhida como pré-requisito para a ascensão profissional na colônia” (DALLA VECHIA; FRAGA, p. 14). Diante do estudo realizado, o Colégio Imperatriz se caracteriza, enquanto uma instituição monolíngue em português, mantendo em seu currículo, o alemão, o inglês e o espanhol que são trabalhados como línguas estrangeiras, no entanto, atribuem uma maior visibilidade ao alemão.

5.5 INTERLIGANDO OS FATOS

Os três textos analisados possuem proximidades e distanciamentos que serão explicitados a seguir, pautando-se nos principais aspectos que os integram como elementos comuns e, ao mesmo tempo, os separam por características específicos a cada pesquisa.

Dentre as proximidades, constata-se que todos fazem uma contextualização histórica do processo imigratório dos Suábios do Danúbio. De modo muito resumido, é apresentado os principais elementos que propiciaram o processo imigratório e o seu respectivo direcionamento para o Brasil. Vale salientar que todos fundamentam-se em Elfes (1971) e Stein (2011) para relatar

tal passagem. Metodologicamente, os três estudos centram-se em estudo bibliográfico e entrevistas, o texto I e II ainda se atém em uma análise documental.

Os distanciamentos apresentam-se nas abordagens, no *corpus* e na temporalidade. O texto I aborda o início, as escolas isoladas, a implantação do processo educacional na Colônia. No texto II, já não há a presença das escolas relatadas no texto I, uma vez que era instituído o Ginásio Imperatriz, o qual se encontra todo o processo educacional. No texto III, contempla-se uma realidade mais atual, onde o ginásio passou a chamar Colégio Imperatriz. Nele se retratam com mais ênfase as questões linguísticas que englobam todo o aparato cultural destes imigrantes.

5.6 APARATO ATUAL SOBRE O COLÉGIO IMPEATRIZ DONA LEOPOLDINA

O presente tópico discorre sobre os elementos educacionais na Colônia de Entre Rios, desde a sua fundação até 2012, partindo do processo de *dezescrita* que possibilitou realizar uma análise complexa, trazendo um panorama histórico que permitiu compreender como ocorreu o processo de escolarização dos imigrantes desde a sua chegada ao Brasil.

Partindo da realidade vivenciada em décadas de história, percebe-se que era necessário olhar para a atualidade da escola, articulando com toda a pesquisa feita anteriormente. Desse modo, direciona-se para uma análise documental do Projeto Político Pedagógico do atual Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, a partir dos levantamentos de tópicos centrais para a estruturação educacional desta instituição. Dessa forma, serão apresentadas as principais propostas inseridas no documento e os desdobramentos das mesmas por meio de projetos específicos nos quais é possível depreender melhor o funcionamento atual do colégio.

Conforme discorrido no primeiro capítulo deste estudo, os conceitos de interculturalidade, hibridismo cultural, translinguagem e tradução cultural também estão presentes no próprio Colégio Imperatriz. Como o mesmo recebe

alunos externos a Colônia, torna-se inevitável o contato e as trocas entre culturas diferentes. A translinguagem se manifesta claramente quando os discentes alternam de língua naturalmente em um mesmo diálogo. Dentre às que tornam este ambiente multilíngue, está a língua Suábia, alemã e a portuguesa.a mesma maneira que os documentos federais, estaduais e municipais que regem a educação brasileira, foram analisados em busca de alguma cláusula que garantisse a inclusão integral do aluno imigrante nas escolas regulares, também se analisa o PPP do colégio, Imperatriz em busca desta importante inserção.

De modo geral, não se encontrou nada além do que já foi contemplado nos demais documentos, o único ponto que o difere-se está ligada ao fato de se tratar de uma colônia de imigrantes. Caso recebessem na presente instituição alunos alemães, a inclusão aconteceria de uma maneira complexa, visto que a instituição contempla o ensino da língua alemã desde a Educação Infantil. Em contrapartida, se o aluno imigrante viesse de outro país, a situação seria a mesma das demais instituições brasileiras.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico – (PPP, 2018) do Colégio Imperatriz, o mesmo traz como lema “Educação que faz a diferença”, objetivando promover aos seus discentes métodos educacionais que os proporcione uma formação integral e profissionalizante, além de preservar a tradição étnica da comunidade. O documento em questão evidencia estar inteiramente comprometido em propiciar aos seus discentes um ensino de qualidade pautado no respeito e na igualdade. Nele, trabalha-se com temas transversais, realçando seu compromisso em contribuir para o desenvolvimento da cidadania e, por conseguinte, para o aprimoramento da comunidade e/ou da sociedade como um todo.

Para o Ensino Fundamental, a grade é composta pelas disciplinas de língua portuguesa, língua alemã, língua inglesa, artes, ciências, educação física, educação socioemocional, geografia, história, matemática. As turmas são seriadas e mistas. O espaço escolar é caracterizado como bilíngue, considerado como “próprio para o desenvolvimento da aprendizagem na qual a cooperação entre os imigrantes da comunidade escolar é fundamental ao

processo contínuo de construção do conhecimento” (PPP, 2018).

> As propostas pedagógicas curriculares (PPC’S) incluem projetos de vivencias de alteridade, na perspectiva intercultural que reconhece o valor intrínseco de cada cultura (inclusive a local), defende o respeito recíproco entre elas, enfrenta os conflitos oriundos desse relacionamento, como também considera as suas riquezas (PPP, 2018).

A instituição preocupa-se com a seleção de metodologias e estratégias didático-pedagógicas, buscando sempre trabalhar com as necessidades individuais dos alunos, contemplando a diversidade de suas respectivas origens, respeitando os traços culturais, históricos e humanísticos em todas as suas dimensões.

Figura 13 - Prédio principal, colégio Imperatriz

Fonte: Galeria de fotos do Colégio Imperatriz

Figura 14 - Fachada Kindergarten

Fonte: Galeria de fotos do Colégio Imperatriz.

O ensino da língua alemã é definido, no documento, como um dos diferenciais do Colégio Imperatriz, sendo uma disciplina de caráter obrigatório e curricular da Educação Infantil ao Ensino Médio. Para os alunos novos, principalmente os vindos de fora da colônia que não possuem familiaridade com a língua alemã, o colégio disponibiliza gratuitamente aulas de reforço em contra turno, no período de um ano, para que assim o discente consiga dar o seu primeiro passo em direção ao conhecimento do alemão.

> A ênfase dada ao idioma possibilita ao aluno seu desenvolvimento pleno na língua, podendo este ser certificado internacionalmente, de acordo com as provas de proficiência prestadas no CI em parceria com o Governo da Alemanha. Além disso, o aluno tem a possibilidade de participar do processo de seleção para o Studienkolleg, realizando a prova de permissão no CI. A frequência ao Studienkolleg possibilita ao aluno o posterior ingresso na universidade, e no Ensino Médio, com duas aulas semanais. (PPP, 2018).

Além das aulas semanais, a relação com a língua e a cultura alemã ocorre através de projetos e festividades em prol de datas comemorativas, ocasiões em que toda a comunidade escolar se encontram envolvida. Considerando o espírito associativista de suas origens, bem como de sua mantenedora (sendo a mesma uma cooperativa), o Colégio Imperatriz oferece um projeto de cooperativismo que perpassa por todos os níveis de ensino atendidos pela instituição. O objetivo deste projeto é o de proporcionar o conhecimento e a vivência dos princípios cooperativistas, que, de acordo com o PPP estão próximos das competências da educação básica e da proximidade com sua mantenedora.

Outro projeto interessante ofertado pelo Colégio Imperatriz é o *Schulercenter* ou *Kindercenter* (Centro de alunos), uma integração de atividades do Colégio com a Fundação Cultural Suábia Brasileira. Nas turmas de primeiro a quinto ano (*Schulercentrer*), as atividades são desenvolvidas em língua alemã, “dirigidas e diferenciadas, desenvolvidas em salas de aula, nos espaços do CI e da Fundação Cultural Suábio-Brasileira, por meio de trabalhos que estimulam o desenvolvimento humano integral, motor e cognitivo” (PPP, 2018). O projeto é realizado em contra turno, uma vez por semana.

Por sua vez, o *Kindercenter* é desenvolvido com as turmas da educação

infantil, o mesmo objetiva “complementar as atividades que são realizadas no período da manhã na pré-alfabetização e alfabetização, realizando atividades prioritariamente em língua alemã” (PPP, 2018). As atividades realizadas com as crianças da educação infantil são de caráter lúdico, focando em seu desenvolvimento por meio de músicas, filmes, brincadeiras, histórias, trabalhos manuais, passeios e preparo de receitas. Os encontros ocorrem três vezes por semana, também em contra turno.

A instituição também realiza projetos como: atualidade; literatura do mundo; lego; curtas, vídeos, cinema; ações sociais e voluntárias. O Colégio Imperatriz proporciona aos seus alunos do ensino médio uma aula semanal de atualidades, onde os mesmos têm a oportunidade de discutir sobre os alunos que estão sendo mais comentados no mundo. “Para uma boa preparação para a vida, é fundamental que o aluno crie o habito da leitura e da discussão, tendo uma visão de mundo que lhe permita a expressão, a criação e a argumentação, competências fundamentais para o ENEM e vestibulares” (PPP, 2018).

O Colégio Imperatriz também contempla eventos, festividades, algumas de tradição brasileira comum as demais instituições brasileiras e outras que remetem à cultura suábia /alemã. Dentre estas datas, comemora-se o dia das mães, dia dos pais, dia da família, festa junina, semana da língua alemã, *Maibaum* (festa da árvore) *Weihnachtsmarkt* (feira de natal), *Sankt Nikolaus* (São Nicolau) dedicado às crianças e *Sankt Martin* (São Martinho), definido como noite cultural.

Figura 15 - Feira de natal de 2019

Fonte: Galeria de fotos do Colégio Imperatriz.

Figura 16 -Comemoração de São Martinho em 2019

Fonte: Galeria de fotos do Colégio Imperatriz

Figura 17 - Comemoração do dia dos pais.

Fonte: Galeria de fotos do Colégio Imperatriz

Figura 18 - Festa julina de 2019

Fonte: Galeria de fotos do Colégio Imperatriz

O poliONU é um evento ao qual o Colégio Imperatriz está envolvido, permitindo que os alunos lidem com questões e adversidades de âmbito global. Os discentes envolvidos “são responsáveis por debater problemáticas atuais da sociedade, visando ao máximo solucioná-los. É promovido pelo Poliedro Sistema de Ensino e simula a ONU” (PPP, 2018). Esta é uma experiência muito enriquecedora, permitindo aos jovens formular novos conceitos sobre a realidade, desenvolvendo a empatia e o desejo de lutar por um mundo melhor.

O projeto contribui ativamente para o crescimento pessoal e acadêmico de todos os envolvidos, transpondo as barreiras nacionais e pensando no mundo como um todo, apontando para a necessidade de um olhar que não seja voltado somente para a comunidade, algo que historicamente representava um empecilho para a convivência mais equilibrada com outras etnias e nações.

O Colégio Imperatriz também engloba ao conteúdo das disciplinas ministradas em toda a educação básica questões relacionadas à educação ambiental (Lei nº. 9.795/99), história e cultura Afro-Brasileira (Lei nº. 10.639/03), Africana e Indígena (Lei nº. 11.645/08). Igualmente, preocupa-se e envolve em seus projetos questões relacionadas ao combate ao bullying (Lei nº. 13.185/2015).

Se colocadas lado a lado, a grade curricular do ano de 1971 e a de 2020 do ensino fundamental anos inicias (1º a 5º ano), fica evidente as semelhanças e as diferenças. O que permanece no currículo são as disciplinas de língua portuguesa, inglesa, alemã, matemática e educação física. As disciplinas de educação artística e desenho, antes ministradas de modo individual, hoje compõem a disciplina de artes.

Não se ministra mais as aulas de documentação comercial e noções de comércio, religião, oficinas rurais e educação para o lar, iniciação a agricultura, criação de animais domésticos e noções de veterinária. No entanto, integrou-se a grade curricular as disciplinas de geografia, história, ciência e educação socioemocional. As mudanças ocorridas foram muitas; o colégio distanciou-se dos preceitos agrícolas do passado, centrando-se em um ensino voltado para a

formação pessoal e científica, voltada para a continuação da vida acadêmica no ensino superior, entretanto, prezando pelo cultivo dos elementos da cultura Suábia Alemã.

Articulando o PPP do colégio, Imperatriz aos demais documentos analisados no capítulo anterior, verifica-se que a abordagem sobre a inclusão do aluno imigrante na rede regular de ensino assemelha-se aos documentos oficiais analisados anteriormente, centrando-se na valorização das culturas, pautando-se no respeito mútuo. Porém, não foi identificado nenhuma abordagem específica que retratasse o acolhimento do aluno imigrante provindo de países que não se identificam com a sua cultura de origem e/ou local. Notamos que a política do Colégio está diretamente voltada a manutenção da cultura que remetem a suas respectivas origens, em especial, a germânica.

CONCLUSÃO

Esta dissertação teve como principal objetivo analisar os conceitos de língua, cultura e identidades que perpassam os discursos educativos relativos às comunidades de imigrantes, em especial, da imigração dos Suábios do Danúbio. Para tanto, esta foi dividida em cinco capítulos os quais serviram de base para a compreensão da temática estudada. Sendo assim, no decorrer dos dois primeiros capítulos contemplamos o objetivo de identificar as características culturais, linguísticas e identitárias nos mais diversos discursos que permeiam a colônia, nos quais foi contextualizado todo o processo imigratório dos Suábios do Danúbio, desde o momento em que estes deixaram o Reino Alemão e emigraram para as terras que pertenciam ao antigo Império Austro-Húngaro, perpassando por todas as etapas que muito agregaram a bagagem cultural destes imigrantes, até a sua respetiva chegada ao Brasil e instalação nas terras paranaenses.

Nos primeiros capítulos apresentou-se duas propostas de leituras, a primeira direcionada aos conceitos do silenciamento, integrando-se a teoria dos ditos e não ditos e a segunda proposta possibilitou explorar o processo imigratório dos Suábios utilizando-se de quatro grandes conceitos de cultura, sendo estes a interculturalidade, a tradução cultural, o hibridismo cultural e a translinguagem No terceiro capítulo contemplamos o objetivo de analisar os principais documentos oficiais que regem a educação brasileira na atualidade, de modo a comparar as escolas étnicas e as regulares no que concerne à adaptação e socialização dos educandos bem como a preservação de sua língua e cultura. A partir de tal análise constata-se que o tema referente ao acolhimento do aluno imigrante encontra-se pouco difundido por parte dos documentos oficiais retratados no presente estudo, tao pouco é pautado na preparação da equipe escolar, principalmente docente para receber um aluno imigrante em uma instituição escolar.

No quarto capítulo abodaram-se os conceitos metodológicos desta pesquisa, e no que lhe concerne. Posteriormente o último capítulo deste estudo oferece uma proposta de leitura que dialoga com o capítulo III, acima descrito.

De um lado tem-se uma proposta que retrata o acolhimento do aluno imigrante na rede regular de ensino brasileiro, de outro, têm-se as escolas étnicas e toda a sua abrangência no que diz respeito a respectividade do aluno imigrante. No primeiro caso, o discente precisa se adaptar por completo ao ambiente escolar brasileiro, fato este que envolve os mais diversos fatores culturais e linguísticos. No segundo caso, a adaptação é mais branda e o impacto sentido por este discente será menor, visto que esta sendo inserido em um ambiente onde ao menos uma porcentagem dos indivíduos envolvidos no processo de escolarização são conhecedores de sua respectiva língua e cultura.

A possibilidade de diálogo entre essas duas propostas de leituras permite atingir o objetivo da presente pesquisa, que consiste em analisar os conceitos de língua, cultura e identidades que perpassam os discursos educativos relativos às comunidades de imigrantes, relacionando as principais diferenças entre as escolas étnicas e as escolas convencionais brasileiras, no que se refere a manutenção e preservação das suas respectivas línguas e culturas. O capítulo em questão ainda contempla mais um dos objetivos específicos, sendo este, criar um estado da arte ao retratar o processo histórico educacional do Colégio Imperatriz, nesse contexto foram abordados os principais fatos que marcaram a educação em Entre Rios.

No que tange o ambiente escolar, observou-se de que o desafio das instituições de ensino é considerar a diversidade como parte integrante da instauração das identidades nacionais que, constitui o patrimônio sociocultural. Desse modo, a pesquisa em questão, teve como intuito explorar a fundo as possibilidades em oferecer análises e leituras que lançariam outros olhares para o modo como se constitui um projeto nacional, considerando as diferenças sociais, raciais, étnicas e culturais de uma totalidade de suas comunidades particulares, constituindo um processo fundamental para qualquer nação na contemporaneidade.

A partir de uma abordagem teórico-metodológica centrada na Colônia de Entre Rios, localizada no Paraná, evidenciou-se a complexidade do processo imigratório dos integrantes da comunidade em questão, e é notório que estes

perpassaram períodos distintos que marcaram e marcam uma realidade impermeada por diversos contextos linguísticos e culturais, os quais passaram a agregar a bagagem cultual dos suábios, e destes, alguns integram aspectos positivos, enquanto outros são extremamente negativos à preservação da cultura de origem desse povo.

Com a análise dos documentos oficiais que regem a educação nacional,estadual e municipal, foi possível constatar que pouco se fala sobre o acolhimento do aluno imigrante na rede regular de ensino. Os mesmos visam universalizar o ensino, onde todos possam ter acesso a uma educação de qualidade, e muitas vezes o aluno imigrante enquadra-se de maneira implícita. Essa constatação requer cuidado e atenção, visto que é algo preocupante, e que nos possibilita uma reflexão mais acurada sobre o nosso sistema de ensino, bem como, torna o estudo e desenvolvimento instigante de possíveis maneiras de reavaliar esta situação através de um direcionamento mais abrangente, centrou-se especificamente em apresentar propostas de leituras, deixando pontos entreabertos para novas pesquisas.

Ao retratar especificamente as questões linguísticas, nota-se a presença de uma hierarquia entre às três línguas presentes na colônia, sendo a língua portuguesa e a alemã, as usadas no ambiente escolar e social, enquanto o suábio acaba por ser restrito apenas ao ambiente familiar, resultado este, que é fruto das medidas governamentais repreensivas adotadas desde a instalação do grupo nas terras paranaenses, e com isso muito se perdeu em termos linguísticos e culturais, havendo o silenciamento das suas origens e muitas especificidades destas culturas foram reprimidas em prol da propagação da cultura local brasileira.

No ambiente escolar, relataram-se vários momentos que constituem o sistema educacional dos suábios do Danúbio, em sua respectiva comunidade de imigração, e no estudo perpassou-se, superficialmente, por todo esse contexto, retratando os principais fatos que marcaram cada fase deste processo até chegarmos no contexto atual, em que a instituição responsável por garantir a educação dos suábios é o Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, considerado um ambiente acolhedor que valoriza as suas origens, e com maior

ênfase, a germânica.

Em nosso contexto de pesquisa, o Colégio Imperatriz representa as diversas escolas étnicas espalhadas no território paranaense, e ao se aproximar das escolas regulares como o Colégio Imperatriz, foi possível identificar a grande contribuição da instituição, por meio da preservação da cultura Suábia. Este fato permite uma reflexão acerca da importância da preservação das escolas étnicas e sua grande influência na manutenção da língua e da cultura de origem. Por outro lado, percebeu-se no decorrer da pesquisa, que há um despreparo das escolas regulares brasileiras para receber um público provindo de outro país, e o maior impasse se refere às questões linguísticas e culturais, que são pouco dominadas ou conhecidas, e em alguns casos, totalmente desconhecidos.

O presente estudo atingiu o propósito de apresentar propostas de leituras que retratam uma colônia que apresenta uma realidade cultural extremamente complexa e repleta de significados, explícitos e implícitos. Não foi possível realizar uma análise bem detalhada exatamente pelo fato de retratar uma realidade multifacetada a qual exige mais tempo e aprofundamento teórico, nesse caso optou-se em oferecer propostas de leituras, em vista disso, deixa-se em aberto várias outras vertentes, de modo a motivar os leitores a mergulharem profundamente em cada proposta, para que aos poucos se alcance o desmembramento deste imenso contexto sócio-cultural e linguístico em que prolifera a imigração no território brasileiro.

Delineamos expandir os horizontes em prol da construção, implantação de ideias e perspectivas que tornem o Brasil, um país mais acolhedor, proporcionando aos imigrantes condições dignas e favoráveis para residir, estudar e trabalhar sem ter que abrir mão de suas origens e cultura. Nesse contexto, é preciso compreender que o propósito seja sempre de adição e nunca de subtração, e que o hibridismo cultural ultrapasse as fronteiras e a tradução cultural prolifere-se ativamente, permitindo sempre a propagação da translinguagem em um ambiente intercultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M.H.P.**Filosofando:** Introdução a Filosofia. Editora Moderna: São Paulo, 1993.

BARZOTO, V. H.; RIOLFI, C. **Dezescrita**. São Paulo: Paulistana, 2014. (Coleção Sobrescrita).

BERNARDIN, A. C. **Colônias Suábias em Guarapuava e o efeito discursivo da memória no espaço de imigração**: entre a "velha" e a "nova" pátria. 2013. f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Centro Oeste- UNICENTRO, Guarapuava, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue.** Brasília, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1568 61-pceb002-20&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 jan. 2021.

BRASIL, **Plano Estadual de Educação**. Governo do Paraná. Curitiba, 2015. BRASIL,**Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências (PNE). Brasília: 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf. Acesso em: 03 nov. 2019.

BRASIL. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da EducaçãoNacional.Brasília:DF.1961.Disponívelem:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a)%20a%20compreens%C3%A3o%20dos%20direitos,grupos%20que%20comp%C3%B5em%20a%20comunidade%3B&text=%C3%80%20fam%C3%ADlia%20cabe%20escolher%20o,deve%20dar%20a%20seus%20filhos. Acesso em: 03 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692/1971, de 11 de agosto71**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensinode1°e2ºgraus,edáoutrasprovidências.Brasília,Disponívelem:https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bas es_2ed.pdf. Acesso em: 03 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996.**Estabelece as diretrizes e bases daeducaçãonacional.Brasília, Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bas es_2ed.pdf. Acesso em: 03 nov. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: htts://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 01 jun. 2019.

BURKE, P. **Hidridismo Cultural**. São Leopoldo RS:Unisinos, 2019.

CAVALCANTI. M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **Revista DELTA**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 385-417, edição especial ,1999.

DALLA VECCHIA, A**. Políticas linguísticas na Colônia "alemã" de Entre Rios:** o papel do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina. 2013. 187 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Linguagem Identidade e Subjetividade. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Pronta Grossa, 2013.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DUCROT, O. **Princípios de semântica lingüística**. São Paulo: Cultrix, 1972. 331p.

DUNDES, A. C. **Região do devir e região do atraso:** discurso e representações sobre a região de Presidente Prudente-SP. 2007. 314 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2007. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/105076.Acesso em: 27 de novembro de 2019.

ECKSTEIN, M. P. W. **IN DER SCHULE**: a cultura escolar das escolas primárias isoladas de Entre Rios, de 1951 a 1974. 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2013.

ECKSTEIN, M.P, VICHIA, A. A escola dos imigrantes Alemães no Centro Oeste do Paraná:1951/1974. In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE, 2011, Curitiba. **Anais [X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE].** Curitiba: PUC-PR, 2011. p. 3814-3826. Disponível em:https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5428_2845.pdf. Acesso em: Acesso em: 03 nov. 2019.

ECKSTEIN, M.P. W, VICHIA, A. **A escola dos imigrantes Alemães no Centro Oeste do Paraná: 1951/1974**. X congresso Nacional de Educação- EDUCERE. PUCPR, Curitiba, 2011.

ECKSTEIN, P.W. Relatos do Ginásio Imperatriz Dona Leopoldina: Um currículo para os filhos dos Suábios. **Analecta**, Guarapuava, v. 15, n. 01, p. 53-71, jan./jun. 2014.

ELFES, A. **Suábios no Paraná.** Curitiba: Banco Lar Brasileiro S.A., 1971.

FLEURI, R. M. **Intercultura:**estudos emergentes. Editora Unijui: Rio Grande do Sul, 2001.

FREITA, M. C; BICCAS, M.S. **História social da educação no Brasil (1926-1996).** São Paulo: Cortez, 2009.

FROTSCHER, M.; STEIN, M. N. Entre a Antiga e a Nova Pátria: narrativas de três gerações de uma família imigrante (Colônia de Entre Rios, Guarapuava – PR). **Tempo e Argumento***,* Florianópolis, v. 10, n. 24, p. 378 - 409, abr./jun. 2018.

GADET, F. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à Obra de Michel Pêcheux. 2. ed. Campinas: Ed Unicamp, 1993. p. 61-162.

GARCIA, O. Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In: MOHANTY, A. et al. **Multilingual Education for Social Justice:** Globalisingthe local**. New Delhi**: OrientBlackswan.2009 p. 128-145.

GARTNER, M. História, memória e identidade: Considerações acerca da ocupação da região de Entre Rios feita pelos Suábios do Danúbio no Paraná (1951 – 1974). **ANAIS IV Congresso Internacional de História.** Maringá, 2009.

GÓMEZ, Pérez, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal***.* Porto Alegre: ARTMED, 2001.

GUARAPUAVA (Município). **Lei n.º 2414/2015**, de 09 de dezembro de 2016. Aprova o Plano Municipal de Educação de Guarapuava – PME, para o decênio de 2015/2025 e dá outras providências. Diário Oficial do Executivo Município de Guarapuava. https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-guarapuava-pr. Acesso em: 01 de jun. 2019.

LEMKE, C.K. (no prelo) **Práticas Translíngues**: Um panorama inicial dos estudos desenvolvidos em contextos estrangeiros e brasileiros.

LENKE, C.K. **Políticas e práticas linguísticas:** Um estudo sobre o ensino de língua espanhola em um contexto multilíngue no Paraná, Brasil. 236 p. Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A**. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANOEL, I. A. **Igreja e Educação Feminina (1859-1910):** Uma face do conservadorismo. São Paulo: EDUNESP, 1996.

MOREIRAS, A. **A exaustão da diferença:** a política dos estudos culturais latino- americanos*.* Belo Horizonte: EdUFMG, 2001.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed.Campinas: Ed. Unicamp, 2007.

ORLANDI, E. P. **Políticas linguísticas no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007.

PARANÁ (Estado). **Lei Complementar nº 18.492,** de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação com vigência de 10 anos. Diário Oficial Executivo Estado do Paraná, Curitiba, 25 jun. 2015.

PÊCHEUX, M. 1969. **Semântica e Discurso:** uma Crítica à Afirmação do Óbvio. Trad.Eni P. de Orlandiet alii. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 2015. PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: P. Achard (Org.) et al. **Papel da memória.** (Tradução de José Horta Nunes). Campinas: Pontes, 1999.

PUH, M. **Folclore como ação educativa na constituição de políticas linguísticas em e para comunidades rurais de origem ucraniana na Croácia e no Brasil.** 2017. 558f. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

PUH, M; SILVA, R. Carvalheiro; OLIVEIRA, Gustavo. **Croácia no Brasil após 1941:** Terceira fase da imigração. São Paulo: Croatia Sacra Paulitana, 2019.

PUH, M.; SILVA, R. C.; MARADEI, R. P. **Croácia no Brasil entre 1918 e 1941:** Segunda fase de imigração. **Croatia Sacra Paulistana**. São Paulo: Croatia Sacra Paulistana, 2017.

RADECK, E. **Interculturalidade e educação popular: uma reflexão com base em autores alemães e brasileiros**. ANAISIX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, Curitiba: PUC-PR, 2009.

RENK, V. E. Nacionalização compulsória das escolas étnicas e resistências, no governo Vargas. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. 2008. p. 4285-4296.Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/620_436.pdf. Acesso em 02 jan. 2021.

RENK, V. E. org.et al. **Imigração, educação e escolas étnicas no Paraná**. Curitiba: PUC PR, 2016.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, D.L. **Memórias de uma sobrevivente: história de vida memória e geração (Colônia de Entre Rios, Guarapuava – PR)**. Universidade Estadual do Paraná: Campo Mourão, 2014.

SILVA, C. et al. Pesquisa Documental: Alternativa Investigativa na Formação Docente. **ANAIS IX Congresso Nacional de Educação- ADUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia.** Curitiba, 2009.

SILVA, K.A. **Crenças, discurso e linguagem**. Campinas: Pontes, 2010.

SILVA, M.; BOSCHIERO, G. A. Poder, território e discurso: Os Suábios do Danúbio em Guarapuava –PR. **Ação Midiática**, n.14. jul./dez. 2017. Curitiba. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/acaomidiatica/article/view/50365/34232. Acesso em: 20 de setembro de 2019.

SOUZA, M. J. L. de. O território: sobre espaço e poder. Autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO**,** Iná. E. de; GOMES, Paulo C. da C.; CORRÊA, R. L. A. (Org.).**Geografia:** conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

STEIN, M. **O oitavo dia:** produção de sentidos identitários na Colônia Entre Rios-Pr. Guarapuava: UNICENTRO, 2011.

STEIN, Marcos N. História e Etnicidade: Apontamentos Sobre a Produção de Narrativas Identitárias em uma Colônia de Refugiados da Segunda Guerra no Paraná. **Revista Reflexão e Ação**. Rio Grande do Sul, v. 18, n. 01, p. 170-187, 2010.

STEIN, Marcos N. Memórias de uma diáspora: Relatos de refugiados da Segunda Guerra Mundial. **Revista Espaço Plural,** Marechal Cândido Rondon, v. 02, n. 19, p. 49-57, 2º semestre de 2008.

TEIXEIRA, Juliana Carolina. Memórias suábicas: O processo de colonização em entre rios- PR. **Revista Percurso – NEMO**. Maringá, v. 2, n. 1, p. 03-24, 2010.

UNICENTRO. **INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 007/2013 – PPGE/UNICENTRO**

VECCHIA, A.D.; FRAGA, L. A construção da identidade étnica na escola: O papel dos professores de línguas. **Revista Escrita.** Rio de Janeiro, n. 15, p. 01-19, 2011.

VECCHIA, A. D.; FRAGA, L.A. A construção da identidade de grupo na Colônia Entre Rios: O papel da educação infantil. **ANAIS SILEL**. V.2. N. Uberlândia:EDUFU,2011.

VIEIRA, M. M. F. e ZOUAIN, D. M. *Pesquisa qualitativa em administração*: teoria e prática. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

WEI, Li. Translanguaging as a practicaltheory. **Applied.Linguistics.** Oxford. vol. 39,p. 9 – 30, 2018.Disponível em: https://doi.org/10.1093/applin/amx039. Acesso em: 9 jun. 2019.