

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOSETH ANTONIA OLIVEIRA JARDIM MARTINS

A CULTURA CIGANA EM QUESTÃO: SIGNIFICADOS E SENTIDOS DA  
INSTITUIÇÃO ESCOLAR PARA A CRIANÇA CIGANA

CURITIBA

2011

JOSETH ANTONIA OLIVEIRA JARDIM MARTINS

A CULTURA CIGANA EM QUESTÃO: SIGNIFICADOS E SENTIDOS DA  
INSTITUIÇÃO ESCOLAR PARA A CRIANÇA CIGANA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Stoltz

CURITIBA

2011

Catálogo na publicação  
Maria Teresa Alves Gonzati – CRB 9/1584  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Martins, Joseth Antonia Oliveira Jardim

A cultura cigana em questão: significados e sentidos da instituição escolar para a criança cigana. / Joseth Antonia Oliveira Jardim Martins. – Curitiba, 2011.

233 f.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tânia Stoltz

Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação,  
Universidade Federal do Paraná.

1. Educação de crianças. 2. Ciganos – Cultura. 4. Religiosidade. I. Título.

CDD 371.3

## TERMO DE APROVAÇÃO

JOSETH ANTONIA OLIVEIRA JARDIM MARTINS

A CULTURA CIGANA EM QUESTÃO: SIGNIFICADOS E SENTIDOS DA  
INSTITUIÇÃO ESCOLAR PARA A CRIANÇA CIGANA

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Stoltz  
Departamento de Fundamentos da Educação (UFPR)

Prof. Dr. Marcelo da Veiga  
Reitor da Alanus Hochschule

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise de Camargo (IES - UTPR)  
Mestrado em Psicologia da UTPR

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Norma da Luz Ferrarini (IES - UFPR)  
Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes

Prof. Dr. Euclides Marchi (IES - UFPR)  
Pós-Graduação em História da UFPR

Curitiba, 27 de abril de 2011.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



## PARECER

Defesa de Tese de **JOSETH ANTONIA OLIVEIRA JARDIM MARTINS** para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo-assinados: DRª TÂNIA STOLTZ (Presidente), DRª DENISE DE CAMARGO, DRª NORMA DA LUZ FERRARINI, DR EUCLIDES MARCHI e DR MARCELO DA VEIGA CRON argüiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: **"A CULTURA CIGANA EM QUESTÃO: SIGNIFICADOS E SENTIDOS DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR PARA A CRIANÇA CIGANA"**.

Procedida a argüição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DRª TÂNIA STOLTZ		APROVADA
DRª DENISE DE CAMARGO		Aprovada
DRª. NORMA DA LUZ FERRARINI		APROVADA
DR EUCLIDES MARCHI		aprovada
DR MARCELO DA VEIGA CRON		aprovado

Curitiba, 27 de abril de 2011.

**Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva**  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Profª. Drª. Mônica Ribeiro da Silva  
Vice-Coordenadora do Programa de  
Pós-Graduação em Educação  
Matr.: 126760

## AGRADECIMENTOS

A esperança é decidir pela vitória em cada circunstância que a vida nos coloca.

(Theodore Gericaut)

Durante o percurso final desse trabalho, decidir pela vitória implicou em ser amparada, cuidada, incentivada por alguém... pessoas especiais, que contribuíram significativamente para que eu pudesse concluir mais essa etapa de minha formação. A cada uma delas, um abraço terno de reconhecimento. Assim, tenho muito a agradecer...

A essa energia cósmica que por vezes me envolve, restaurando as energias internas, revigorando a força e impulsionando a vontade de seguir adiante, a ela que eu chamo: *Deus*.

Àqueles que me ensinaram que a dignidade pode ser o maior legado de um ser humano, pois a partir dela muitas outras coisas são conquistadas. Meu eterno agradecimento aos meus pais: *Josedith Oliveira Jardim e José Gomes Jardim*.

Ao *Jonas*, companheiro, parceiro solidário nos momentos de tensão. O afago e o carinho necessários quando, desorientado, o corpo rendeu-se ao cansaço. Ao seu apoio técnico em informática, contribuindo para manter-me segura ante quaisquer imprevistos nesta área...

À *Jéssica*, minha luz, energia que me guia, vivacidade que me anima a seguir em frente...

À *Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Stoltz*, pelas inúmeras palavras de incentivo, por confiar em minha capacidade profissional, pela torcida vibrante pelo meu sucesso. Por vezes, a generosidade de suas palavras me serviu como principal incentivo para a concretização deste trabalho. Contar com sua orientação contribuiu não somente para aprimorar meu texto a partir de uma leitura criteriosa, mas também para que eu pudesse revisitar a importância dos afetos no processo de aquisição de novos conhecimentos.

À *Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sônia M. Haracemiv*, pelas importantes contribuições no momento da Qualificação, pelas pontuações e observações pertinentes sobre o

texto, além de todo o incentivo e torcida que sempre demonstrou pelo meu sucesso profissional.

À *Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise de Camargo*, “minha eterna orientadora”, a ela, que me iniciou no cenário da produção do conhecimento. Pela presença constante em minha vida, na forma de um e-mail de incentivo, envio de um artigo, enfim... contar com sua presença na qualificação em muito contribuiu para que eu pudesse aprimorar o meu trabalho. Sua participação na banca examinadora de minha defesa deixou-me honrada.

À *Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Norma Ferrarini*, pela disponibilidade e empenho em ler o Relatório da Qualificação com zelo e dedicação, pontuando todos os aspectos que considerou necessários para serem repensados. Agradeço-lhe também pelas importantes observações durante a arguição na defesa.

À *Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Paula Cristina Marques Martins*, pelas pontuações no projeto inicial e principalmente pela atitude abnegada em colaborar comigo, encaminhando-me vários artigos sobre a etnia cigana produzidos em Portugal. Além disso, pelas palavras de incentivo e valorização pessoal e profissional.

Ao *Prof. Joseph Razouk Junior*, pela sensibilidade, incentivo e pela dispensa concedida nas sextas-feiras à tarde para que eu pudesse dedicar-me às leituras e produção do Relatório de Pesquisa.

Às amigas:

*Ana Paula Pereira*, pela leitura do Pré-projeto. Suas observações contribuíram para que eu pudesse revisar aspectos importantes do texto.

*Aurélia Versalli*, pelos constantes incentivos, palavras de apoio e confiança em mim. Contar com sua amizade serve-me de parâmetro para o exercício da fé.

*Catarina*, pela leitura e pontuações no projeto inicial, pela colaboração no processo de coleta de dados em uma das comunidades ciganas, pelas palavras de apoio e, ainda, pela presença em minha vida, em muitos momentos.

*Raquel*, pelo calor do abraço verdadeiro, pelos constantes incentivos e por demonstrar claramente que vibra por mim. Agradeço-lhe, ainda, pela tradução do resumo para o idioma inglês.

Às duas *comunidades ciganas* que conheci pela forma como me acolheram e se dispuseram a ajudar-me na realização de meu trabalho, ensinando-me mais do que eu pudesse imaginar...

Às *crianças ciganas* que participaram do presente estudo, pela autenticidade e o riso espontâneo com o qual me presenteavam em cada visita. Pela disponibilidade em participar das atividades propostas e, principalmente, pelas aprendizagens que me proporcionaram.

A *Meire Fava Emery e Angela Marisa Zorzi Ribas*, pelo incentivo, por colaborar em termos da demanda de trabalho no Setor de Pareceres e, ainda, pela torcida em “dobro” para que eu pudesse alcançar os meus objetivos.

As profissionais da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação, especialmente, Darci, Irene e Francisca, que sempre atenderam minhas solicitações prontamente.

À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pela concessão de bolsa durante o primeiro Ano do Curso.

## RESUMO

O presente trabalho teve como propósito realizar o levantamento de aspectos da cultura cigana, identificando significados e sentidos atribuídos à escola por crianças ciganas. O contexto da pesquisa circunscreveu-se a duas comunidades ciganas, situadas na Região Metropolitana de Curitiba-PR, no ano de 2009. Pesquisas realizadas sobre comunidades ciganas abrangem diferentes objetos de estudo notadamente no que diz respeito às questões históricas e sociais (CASA-NOVA, 1999; CORTESÃO, 1995; ENGUITA, 1996, 1999; LIÉGEOIS, 1994, 2001; LOPES DA COSTA, 1996, 2001; MAIA, 1998; MENDES, 1998 e MONTENEGRO, 2003), todas elas desenvolvidas em países da Europa. A revisão de literatura demonstrou a inexistência de estudos sobre crianças ciganas no Brasil. A pesquisa realizada trata-se do Estudo de Caso de 5 (cinco) crianças ciganas de duas comunidades distintas que haviam frequentado escolas. Utilizou-se de diferentes procedimentos de coleta de dados, tais como: a técnica de observação participante, entrevistas semiestruturadas e a produção do desenho infantil. Os procedimentos de análise dos dados ocorreram por meio da identificação de núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2006) a partir de dois eixos: os significados e sentidos atribuídos à escola pelas crianças ciganas e os significados e sentidos atribuídos ao cotidiano que envolve as atividades escolares. Para ancorar a análise do conjunto de dados coletados, utilizou-se, fundamentalmente, o referencial histórico-cultural de Vygotsky (1998, 1996, 1993, 1988, 1987a, 1987b e 1984) e de Rogoff (2005), além dos estudos de Grubits (2003) e Silva (2002) acerca dos possíveis significados presentes nas análises dos desenhos infantis. Do conjunto de dados coletados, foi possível constatar que o significado que as crianças ciganas atribuem à escola sugere um movimento de encantamento com esse “espaço-lugar” que lhe oferece experiências diferentes de seu grupo de pertença, experiências essas que exigem novos processos de interação tanto em relação ao professor, colegas e demais profissionais que atuam na escola, quanto em relação aos inúmeros objetos e recursos disponibilizados pela instituição. Os sentidos atribuídos à escola e ao cotidiano escolar envolvem: lugar onde é possível brincar, ver filmes, adquirir novos conhecimentos, conviver com outras crianças, onde se aprendem regras de convivência, onde se recebe carinho, onde se aprende a ler e a escrever. Em outras palavras, os significados e sentidos atribuídos à escola e ao cotidiano escolar sugerem a possibilidade dessas crianças estarem receptivas à experiência escolar. Não obstante esse encantamento inicial, possivelmente motivado pela novidade, por tudo aquilo que é diferente da sua realidade cotidiana, pode ser alterado se a escola não promover práticas de aproximação entre culturas de diferentes etnias, por meio das quais seja possível a promoção da aprendizagem mútua que valorize diferentes modos de ser e de estar no mundo, o movimento de negociação de significados e a elaboração de sentidos, conforme Vygotsky.

Palavras-chave: Criança cigana. Significados e sentidos da instituição escolar. Abordagem/teoria histórico-cultural.

## ABSTRACT

This work aimed to survey aspects of gypsy culture, identifying significance and meanings attributed to the school by gypsy children. The context of the research was limited to two gypsy communities located in the Metropolitan Region of Curitiba-PR in 2009. Research studies on gypsy communities cover different objects of analysis especially in regard to historical and social issues (CASA-NOVA, 1999; CORTESÃO, 1995; ENGUITA, 1996, 1999; LIÉGEOIS, 1994, 2001; LOPES DA COSTA, 1996, 2001; MAIA, 1998; MENDES, 1998 and MONTENEGRO, 2003) all developed in Europe countries. The literature review demonstrated the lack of studies on gypsy children in Brazil. The research comes from the Case Study of 5 (five) gypsy children from two communities who had attended separate schools. We used different data collection procedures, such as: the technique of participant observation, semi-structured interviews, and production of children's drawing. The procedures of data analysis occurred by identifying the meaning core (AGUIAR; OZELLA, 2006) from two axes: the significance and meanings attributed to school by gypsy children and the significance and meanings attributed to daily activities involving the school. Fundamentally, the cultural-historical references by Vygotsky (1998, 1996, 1993, 1988, 1987a, 1987b and 1984) were used to anchor the analysis of all data collected, as well as studies by Rogoff (2005), Grubits (2003) and Silva (2002) about the possible meanings present in the analysis of children's drawings. According to the set of data collected, the meaning attributed by the gypsy children to school suggests a movement of enchantment with this "space-place" that offers experiences which are different from their group membership experiences, that require new processes of interaction both in relation to teacher, colleagues and other professionals who work at school and in relation to the numerous objects and resources provided by the institution. The meanings attributed to the school and the school routine involve: place where they can play, watch movies, acquire new knowledge, socialize with other children, where they learn the rules of coexistence, where they receive care, where they learn to read and write. In other words, the meanings and feelings attributed to the school and the school routine suggest the possibility that these children are receptive to the school experience. Despite this initial spell, possibly motivated by the novelty, for all that is different from their everyday reality, this can be changed if the school does not promote rapprochement between practices of different ethnic cultures, by which it is possible to promote mutual learning that values different ways of being and being in the world, the movement of meaning negotiation and drafting of meanings, as determined by Vygotsky.

Keywords: Gypsy child. Meanings and senses of the school institution. Cultural-historical approach/theory.

## **PEQUENA PAUSA PARA UMA PRECE... (pelos povos ciganos)**

Pai,  
Diante do empreendimento que me propus,  
dirijo-me a você, para pedir-lhe discernimento...  
Discernimento para deparar-me com a diferença...  
as inúmeras diferenças que caracterizam o humano,  
sem que com isto me sinta superior,  
humildade para enfrentar minhas limitações ante a sabedoria alheia,  
aquela que se esconde na simplicidade dos dias, das horas,  
no tic-tac do tempo sem demora...  
de entregar-se à vida despreocupadamente...

Correr livre e feliz,  
uma felicidade que já não consigo flagrar,  
nas paredes de meu lar,  
uma alegria gratuita, desapegada de todo o bem,  
de toda a suntuosidade e sofisticação que se possa conhecer,  
um riso espontâneo e intenso,  
fruto da realização,  
da satisfação solidária,  
conquistada  
ante a garantia  
de um pedaço de pão...

De um semblante aberto,  
como abertos são os braços que se estendem  
abraçando a vida,  
cujas experiências vividas,  
escolhidas, inventadas,  
são depositárias de saberes...  
aqueles conquistados nas inter-relações,  
no capital relacional...  
Diferentemente do saber maquiado,  
que infere, sugere,  
absolutisa e generaliza,  
que pode dizer muito,  
mas muitas vezes, não diz nada...

De hábitos e costumes despojados,  
que se lançam nas bases  
de comportamentos soltos...  
E nesta espontaneidade,  
testemunhar a própria vida,  
mister de movimento,  
prova de amor  
um amor universal,  
pela natureza,

e por toda a beleza,  
que ela possa representar...

Quero e preciso  
sair do lugar comum,  
ajustar as “lentes” de meus olhos,  
para que seja possível enxergar no outro  
possibilidades de me reconhecer...  
de suportar minha própria humanidade,  
na cadência dos ritmos,  
nos valores escolhidos,  
na relação com a natureza,  
na confrontação com as crenças,  
na liberação da intuição...

Quiçá, novo conhecimento  
possa brotar nas bases de meu coração,  
arrancar-lhe os vícios, os preconceitos,  
e os medos deles resultantes...  
quem sabe ainda  
consiga visualizar  
na grande tela onde se projetam meus sonhos  
outras possibilidades  
de encarar a vida,  
minha vida,  
e outras vidas,  
que direta ou indiretamente  
estejam ligadas a mim...

Talvez aí eu reconheça,  
que a alegria sufocadamente experimentada  
precisa ser explicitada  
por qualquer um de nós, professores, estudiosos, cientistas...  
posto que a chama  
que queima  
no interior de nossos corações  
resulta do desejo,  
de conduzir o ser humano  
para o extraordinário exercício  
de olhar para si mesmo,  
reconhecer-se,  
e sentir-se valorizado...

Hoje, o tempo que impera rechaça atitudes pequenas.  
Está se tornando insuportável a prática de cisões,  
de intolerâncias,  
de indiferenças,  
de desamor...

Não é possível que o mundo sobreviva mais  
às barbáries, que alimentaram egos,  
sustentaram os pilares do poder, que podre...  
aniquilou vidas, ceifou sonhos,  
estraçalhou corações...  
de modo descabido, desumano...  
Contrariamente,  
é preciso encontrar no outro  
possibilidades de entender a vida,  
sobre outro prisma,  
e acolher o seu saber.

Joeth A. O. Jardim Martins

Nesse momento histórico em que ciência e tecnologia são as maiores fontes de agregação de valores, foi preciso que, em uma conferência mundial em Budapeste, em 1999, a UNESCO e o Conselho Internacional para a Ciência reunissem cientistas do mundo inteiro e estabelecessem alguns parâmetros éticos para a educação do Séc. XXI: Um novo compromisso. A principal constatação dessa conferência é a de que o futuro da humanidade dependerá cada vez mais de que a produção, a distribuição e a utilização do conhecimento científico sejam equitativas. Portanto, seria importante e urgente que se fizessem investimentos neste sentido nos países subdesenvolvidos. Nas conclusões deste evento, algumas afirmações se tornaram consensuais: a ciência deve estar a serviço de toda a humanidade, a ciência deve contribuir para o conhecimento mais profundo da natureza e da sociedade, a ciência deve contribuir para a qualidade de vida e para criar um ambiente saudável para as gerações presentes e futuras.

Minayo (2002, p.25).

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 A APROXIMAÇÃO COM O TEMA .....	20
2.1. Contextualização e apresentação do problema de pesquisa.....	23
2.2. Justificativa da pesquisa .....	26
3 REVISÃO DE LITERATURA.....	29
3.1 Estimativas sobre a quantidade de ciganos existentes .....	30
3.2 Estudos sobre povos ciganos .....	32
3.2.1. <i>Estudos sobre a história dos povos ciganos no Brasil e outros estudos – o estado da arte.</i> .....	40
4 A CULTURA CIGANA.....	68
4.1 A língua cigana .....	70
4.2 O Nomadismo .....	71
4.3 Os rituais de nascimento, casamento e morte.....	71
4.3.1 <i>Sobre o nascimento</i> .....	71
4.3.2 <i>Sobre o casamento</i> .....	73
4.3.3 <i>Sobre a morte</i> .....	74
4.4 Religião e religiosidade do povo cigano .....	76
4.5 As leis ciganas .....	76
4.6 A criança cigana .....	78
4.7 Implicações das práticas culturais comunitárias no processo de escolarização das crianças ciganas .....	80
5 O SER HUMANO NO CONTINUUM PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO.....	85
5.1 Concepção de educação na teoria histórico-cultural .....	94
5.2 O desenvolvimento do pensamento e a formação de conceitos.....	95
5.3 A linguagem: principal vetor no desenvolvimento do pensamento .....	100
5.4 Contribuições de Vygotsky para o estudo da etnia cigana. ....	104

6 ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	120
6.1 A realização do estudo.....	120
6.1.1 <i>Procedimentos de coleta de dados</i> .....	120
6.2 Breve justificativa sobre os procedimentos adotados.....	121
6.3 O campo de estudo e os participantes da pesquisa .....	126
6.3.1 <i>Comunidade I</i> .....	127
6.3.2 <i>Comunidade II</i> .....	127
6.4 O desenvolvimento da pesquisa .....	128
7 A CRIANÇA CIGANA E A ESCOLA - ATRIBUIÇÃO DE SIGNIFICADOS E SENTIDOS.	131
7.1 A análise do material recolhido .....	132
7.2 Indagações acerca do material apresentado.....	134
7.3 A produção gráfica da escola – atribuindo significados e sentidos .....	136
7.4 As crianças ciganas e o cotidiano que envolve as atividades escolares.....	141
7.5 Os desenhos das crianças ciganas e o cotidiano que envolve as atividades escolares	143
7.6 Tecendo dados e buscando os sentidos possíveis .....	145
7.7 Os sentidos atribuídos à escola e ao cotidiano que envolve as atividades escolares...	148
8 NOTAS CONCLUSIVAS.....	155
REFERÊNCIAS .....	159
APÊNDICES.....	179

## 1 INTRODUÇÃO

Inventa-se um mundo cada vez que se escreve. Trata-se, na realidade, indo ao encontro da etimologia, *invenire*, de fazer vir à luz do dia o que já existe vivido amplamente na experiência cotidiana, embora os hábitos de pensar impeçam-nos de vê-lo.

Maffesoli (2005, p.13)

Vários são os motivos que me levaram a estudar e, em consequência, escrever sobre a *etnia*<sup>1</sup> cigana. Dentre eles, o fato de a referida etnia suscitar-me sentimentos variados, sobretudo no que diz respeito ao mistério que envolve este povo que milenarmente nos surpreende com suas atitudes despreziosas, que se traduzem em desapego aos bens materiais, na alegria irradiante, na presença da música, da dança, da língua herdada e disseminada entre os seus. Todos esses elementos tornaram-se um verdadeiro convite instigando-me a conhecê-los, e a interar-me de muitas das idiossincrasias que compreendem a cultura cigana. Além disso, considerando o momento histórico em que vivemos, em que se inscreve a importância de as instituições sociais estarem preparadas para acolher a diversidade e, refletindo sobre o papel da instituição educativa no acolhimento e trabalho com as minorias sociais, entendo como sendo prioritário o desenvolvimento de pesquisas que focalizem a realidade que envolve esses grupos. As comunidades ciganas podem ser entendidas como grupos sociais em risco de exclusão. De acordo com Ventura (2004), as comunidades ciganas têm sido voltadas a constantes processos de exclusão e de discriminação social por parte de políticas governamentais e da sociedade não cigana em geral. Ao consultar a literatura concernente ao tema, percebi que as pesquisas realizadas sobre comunidades ciganas abrangem diferentes objetos de estudo notadamente no que diz respeito às questões históricas e sociais (CASA-NOVA, 1999; CORTESÃO, 1995; ENQUITA, 1996, 1999; LIÉGEOIS, 1994, 2001; LOPES DA COSTA, 1996, 2001; MAIA, 1998; MENDES, 1998 e MONTENEGRO, 2003). Todas essas pesquisas foram realizadas em países da Europa, mais especificamente na Espanha, França e Portugal.

---

1 Etnia - conceito que engloba os domínios do biológico (patrimônio hereditário), do social e do cultural. Pode ser definido como sendo uma comunidade de pessoas, com relativa unidade territorial, que partilha a mesma língua, religião e tradição mítico-histórica. (RODRIGUES, citado por FIGUEIREDO *et al.*, 2000).

No Brasil, a literatura sobre ciganos ainda é bastante reduzida e, de acordo com Monnen (2008), isso se explica em função da quase inexistência de antropólogos e outros cientistas que realizaram pesquisas sobre os ciganos brasileiros. Os estudos sobre ciganos realizados no Brasil foram desenvolvidos por historiadores e geógrafos. Dentre eles, encontram-se os trabalhos de Melo (2005); Teixeira (1998); Fonseca (1996); Lima (1996) e Cavalcanti (1994).

Na perspectiva de Gosso *et al.* (2006), o Brasil tem ainda muitas comunidades que vivem isoladas, como alguns grupos indígenas e comunidades rurais, que preservam valores tradicionais e, ao mesmo tempo, grandes centros urbanos que incorporam toda a sorte de inovações tecnológicas e cujos valores estão em constante transformação. Daí a importância de estudos que se proponham a conhecer e compreender melhor as particularidades dessas realidades. Na atualidade, é possível encontrarmos na realidade brasileira estudos cujo interesse de investigação direciona-se sobre a influência de meios socioculturais diferenciados no desenvolvimento das crianças, designadamente os meios rurais, a exemplo de estudos realizados com populações indígenas (GRUBITS, 2003; GOSSO; MORAIS; OTTA, 2006). Entretanto, a inexistência de estudos sobre o significado e sentido da escola para a criança cigana motivou o desenvolvimento do presente estudo. Nesses termos, sendo a etnia cigana ainda pouco conhecida na realidade de nosso país, investi esforços no sentido de compreender como a criança cigana significa a instituição escolar e suas interpretações sobre o cotidiano que envolve as atividades escolares. Com isso, espero que tal estudo possa promover conhecimentos sobre alguns aspectos que envolvem a cultura cigana, mais especificamente sobre a criança cigana, e ainda, contribuir no sentido de repensar práticas pedagógicas voltadas às crianças dessa etnia.

Sob uma perspectiva da aplicabilidade dos resultados alcançados, considero, igualmente, que o estudo pode ser relevante pelas implicações práticas das suas conclusões à medida que poderá resultar em iniciativas relativas a questões como: possibilidades de desenvolvimento de estratégias de aproximação entre crianças de etnia cigana com crianças não ciganas no contexto escolar e ainda no desenvolvimento de metodologias e práticas de ensino que levem em consideração detalhes da etnia cigana.

Dessa forma, o presente trabalho se compõe de seis partes centrais. A primeira delas aborda o percurso anterior, que resultou na escolha do objeto de

estudo, a contextualização do tema, justificativa e objetivo. A segunda parte do trabalho apresenta uma revisão bibliográfica sobre estudos que envolvem a etnia cigana e os temas mais pesquisados nos últimos dez anos sobre esses povos. A terceira parte traz informações sobre a cultura cigana, costumes, valores, tradições, rituais e outros aspectos. A quarta parte fundamenta os itens do referencial teórico que ancorou o processo de interpretação e análise dos dados. A quinta parte inclui a metodologia do estudo, com destaque aos principais obstáculos enfrentados pela pesquisadora ao decidir estudar a etnia cigana, e os métodos de coleta e análise de dados. A sexta e última parte apresenta a análise do material recolhido e a discussão sobre os resultados.

## 2 A APROXIMAÇÃO COM O TEMA

### *Ciganos? Por que estudar ciganos?*

Contrastada com um olhar de espanto e certa incredulidade, esta é a principal indagação quando me refiro ao interesse em compreender particularidades do “mundo cigano” enquanto objeto de estudo. É como se estivesse penetrando-se num universo cheio de mistérios, de diferentes credices, muito próximo do que se poderia denominar “esquisito”. Nesse sentido, falar e estudar “esquisitices” no meio acadêmico parece estar em desencontro com os propósitos da ciência. O fato é que falar sobre o fazer científico também é referir quem pesquisa, quem elege a temática a ser aprofundada, explicada, compreendida e desmistificada; em outros termos, falar em fazer ciência é falar do ser humano que elegeu a ciência para desvelar aspectos da própria humanidade. Em função disso, falar em ciência hoje é, minimamente, reconhecer a pertinência de ter alguém que a execute.

Deste modo, a temática em questão emerge neste momento de minha formação como um doce exercício de revisita a um curioso período de minha vida, em que tive a oportunidade de conviver com um grupo de ciganos que permaneceu, durante três meses, acampado em um terreno próximo de minha residência na cidade onde eu morava. Naquela época, eu estava com quatorze anos e lembro-me com muita clareza da curiosidade experimentada ao constatar, ao final de uma bela tarde, após o retorno da escola, a presença de um grupo de pessoas sorridentes, retirando uma série de objetos de seus carros e, logo em seguida, armando grandes tendas pelo terreno baldio. Chamavam-me a atenção os trajés das mulheres de vestidos esvoaçantes e coloridos, com saias amplas e bonitas, blusas de babados largos, muita renda e lindos xales rendados, de seda e cetim. Brincos, colares e pulseiras vibravam transmitindo sons diferentes, notas soltas que dançavam no ar, contribuindo para tornar a atmosfera do ambiente ainda mais alegre. Flores artificiais de todas as cores, formas e tamanhos eram flagradas nos cabelos, nos xales, nas saias, enfim, todos aqueles detalhes contribuía para aguçar ainda mais minha curiosidade adolescente. De um lado, deparava-me com mulheres bonitas, bem maquiadas, cheias de adornos, sorridentes que corriam de

um lado para o outro com suas crianças nos braços, muitas delas também com expressões descontraídas, pouca roupa, descalças, demonstravam satisfação, por estarem sorrindo e brincando despreocupadamente. Por outro lado, com relação aos homens, observei que alguns deles usavam lenços amarrados no pescoço, presos com um nó ou uma argola dourada e, de modo geral, naquele grupo, as camisas utilizadas eram de cor branca. No decorrer do período em que permaneceram naquele terreno, durante as noites, era muito comum o som de músicas, risos sequenciados por aplausos cadenciados, o que sugeria um comportamento natural dada a sincronia dos movimentos das palmas.

Outra prática daquele grupo era o uso da fogueira. Era possível visualizar o modo como se organizavam em volta da fogueira, sentados, cantando, batendo palmas, algumas mulheres dançavam enquanto os demais membros do grupo cantavam e batiam palmas... Um “mundo” irresistivelmente diferente e instigante, um estilo de vida que sugeria despreocupação e um sentimento de liberdade, uma opção de vida, que, naquele momento, foi responsável por imprimir-me o desejo de conhecer o que os tornava tão alegres, tão cheios de vida, e ao mesmo tempo tão unidos... Muitos questionamentos invadiram-me durante aquele período, uma série de indagações passou pela minha mente, e em todos aqueles momentos em que pude “assistir” nuances daquelas vidas, me questionava sobre o que os levava a viver daquela maneira... Esta questão permaneceu “suspensa” durante grande parte de minha vida, e hoje sinto que devo revisitá-la, principalmente por ter constatado que mesmo na atualidade ainda é uma temática envolta por mistérios e, de certo modo, escancara a ambiguidade de sentimentos que os ciganos despertam em quase todos nós.

De acordo com Borges (2007), é comum a sensação de que os “verdadeiros” ciganos habitam um universo paralelo de música, dança e liberdade. Esta pode ser a imagem que temos dos ciganos, uma imagem perpetuada pelo senso comum, e muitas vezes confirmada através das atitudes dos próprios ciganos. Porém, se não estão assim se apresentando,

[...] e um outro lado desse mundo aparece na nossa frente, na forma de uma mulher com vestido de chita, muitas vezes acompanhada de uma ou duas companheiras e uma criança visivelmente irritada, provavelmente em virtude de algum mal estar físico, atravessamos a rua ou nos esquivamos. Uma das mãos utilizamos para segurar forte nossos pertences, e a outra tratamos de colocar no bolso, ocultando a aliança ou o anel de ouro. Essa postura nos facilita não oferecê-las quando a cigana implorar para ler nossa

sorte, e, claro, nos protege do “roubo iminente”, por parte daquelas que, com certeza, não são “verdadeiras ciganas” (BORGES, 2007, p. 2).

Com base no exposto, é possível perceber que não é apenas a beleza das vestimentas e o sentimento de liberdade que causa fascínio. Na realidade, poder-se-ia sugerir que o que mais inquieta é o “fator desconhecido”, ou seja, aquilo que não sabemos explicar.

Atualmente, em grandes centros urbanos, é possível nos depararmos com pessoas cujas características físicas e vestimentas muito se aproximam daquelas dos povos ciganos. No entanto, como reconhecê-los? Como saber sobre eles? Dito de outro modo, “quem são os verdadeiros ciganos”? Esse povo envolto em mistérios e que provavelmente utilize essa atitude como uma maneira de se proteger, posto que, por estarem à margem da sociedade, tendem a desencadear uma série de reações e medos. Segundo Borges (2007), a explicação para os medos e desconfianças que nossa sociedade alimenta em relação aos ciganos nos remete, primeiramente, a um profundo desconhecimento sobre a trajetória desses grupos, e também ao entendimento de nossas próprias contradições e valores ocidentais. O enfrentamento dessa realidade, muitas vezes incomoda, traz desconforto e ansiedade, contudo, a recusa em conhecê-la contribuirá ainda mais para manter firmes os pilares da intolerância e do preconceito em relação a essa etnia. Provavelmente, em função disso, minha motivação em compreendê-los tenha reacendido a chama da curiosidade, necessária na atitude de todo pesquisador. Entendo este momento como uma grande oportunidade para que eu possa pensar sobre minha atividade enquanto pesquisadora na área das ciências humanas, pensar sobre os contributos de meu estudo para a sociedade, mais especificamente, para a própria educação e, ainda, para os povos ciganos. Dito de outro modo, reconheço este momento como uma oportunidade primordial à tarefa do pesquisador, ou seja, pensar sobre o que se faz e saber o que se pensa. Por outro lado, pensar o outro respeitando as suas particularidades, desejando compreendê-lo idiossincriticamente, pode configurar-se num exercício de cientificidade à medida que elejo a alteridade como “o fiel” que irá balizar os diferentes conhecimentos resultantes desta experiência.

O diferente é o outro, e o reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade: a descoberta do sentimento que se arma dos símbolos da cultura para dizer que nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou. Homem e mulher, branco e negro, senhor e servo, civilizado e índio... O

outro é um diferente e por isso atrai e atemoriza... Por isso o outro deve ser compreendido de algum modo, e os ansiosos, filósofos e cientistas dos assuntos do homem, sua vida e sua cultura, que cuidem disso. O outro sugere ser decifrado, para que lados mais difíceis de meu eu, do meu mundo, de minha cultura sejam traduzidos também através dele, de seu mundo e de sua cultura. Através do que há de meu nele, quando, então, o outro reflete a minha imagem espelhada e é às vezes ali onde eu melhor me vejo. Através do que ele afirma e torna claro em mim, na diferença que há entre ele e eu. (BRANDÃO, 1986, p. 7).

## 2.1 Contextualização e apresentação do problema de pesquisa

Desde a década de 1980, tornou-se tendência mundial a luta contra a marginalização das minorias, evidenciando-se uma perspectiva de aceitação, acolhimento e respeito à diferença. De acordo com o *Centre for Studies on Inclusive Education* (CSIE), o paradigma da inclusão emerge a partir do seguinte entendimento:

Filosofia que valoriza a diversidade de força, habilidades [do ser humano] como natural e desejável, trazendo para cada comunidade a oportunidade de responder de forma que conduza à aprendizagem e o crescimento da comunidade como um todo, e dando a cada membro desta comunidade um papel de valor. (2004, p.1)

Com base no exposto, uma escola inclusiva deve necessariamente ser acolhedora, respeitar a diferença/diversidade e assumir a formação da criança e do jovem como sua finalidade primeira e última. De acordo com Ferreira (2005), a educação inclusiva tem como propósito o atendimento a todas as crianças e jovens que enfrentam barreiras: barreiras de acesso à escolarização que levam ao fracasso escolar e à exclusão social. Neste sentido, os principais grupos sociais em risco de exclusão são: crianças e jovens que vivem nas ruas e sofrem maus tratos e violência doméstica, crianças e jovens com deficiência, meninas que são exploradas sexualmente, crianças e jovens com o vírus do HIV/AIDS, com câncer ou outra doença terminal; crianças e jovens em conflito com a lei, crianças negras e indígenas e outros grupos que, por razões distintas, sejam produto da desigualdade social e econômica e, principalmente, sejam objeto de discriminação e preconceito dentro e fora das escolas. Ao direcionarmos o foco da perspectiva inclusiva para o contexto da educação, é possível dimensionarmos a emergência de pesquisas que

possam elucidar a complexidade de aspectos relacionados aos grupos minoritários, e a necessidade de ser construído um corpo de conhecimentos científicos que se voltem para estas particularidades. Pesquisas recentes demonstram interesse de estudiosos em desdobrar seus objetos de estudo sobre *grupos sociais vulneráveis* ou *grupos de risco* enquanto grupos constitutivos de uma realidade mundial que não pode ser negada e que, por isto, vivem em situação de desvantagem. Nesta mesma linha, as comunidades ciganas podem ser entendidas como grupos sociais em risco de exclusão.

De acordo com Ventura (2004), as comunidades ciganas têm sido voltadas a constantes processos de exclusão e de discriminação social por parte de políticas governamentais e da sociedade não cigana em geral. Liégeois (2001) coloca que as políticas oficiais foram sempre, no que se referem aos ciganos, políticas de negação das pessoas e da sua cultura. Para Machado (2001), provavelmente, o grupo étnico cigano acumule, de forma ímpar, um conjunto de dimensões de contraste social e cultural em relação à sociedade de modo geral, fato que sugere a necessidade de estudos aprofundados sobre esta particularidade. Nesta mesma linha de pensamento, acreditamos ser necessário o desenvolvimento de estudos que levem em consideração as condições concretas de existência das comunidades ciganas, estudos que empreendam um teor audacioso e despido de preconceito, que tenham coragem de desvelar as nuances culturais, que evidenciem particularidades na forma de pensar, interagir, de conhecer, conceber etc.

Atualmente, é possível encontrar pesquisas que se voltem para a relação da criança cigana com a escola: a exemplo disso, há a pesquisa realizada por Cortesão, Stoer, Casa-Nova e Trindade (2005), que teve como principal objetivo analisar os significados que a instituição escolar tem para a comunidade cigana de um dado bairro da cidade do Porto-PT. Poder-se-ia admitir que os dados decorrentes deste tipo de pesquisa poderão contribuir para que se desenvolva uma melhor relação entre os ciganos e os não ciganos, bem como para fazer uma intervenção educativa mais adequada e mais interessante. Para Cortesão, Stoer, Casa-Nova e Trindade (2005):

[...] a maior ou menor capacidade de conhecimento e compreensão mútua entre sistemas culturais que são diferentes, uma mediação cultural e uma maior capacidade de “atravessar fronteiras” serão facilitadoras de uma maior possibilidade de estabelecer entre os dois grupos uma relação

propiciadora de um mais fecundo desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. (p.9)

Refletir sobre como as crianças ciganas significam a escola envolve, necessariamente, um movimento que contribui para a definição de um lugar social: a condição de "crianças-ciganas" membros de um determinado grupo cultural que frequenta a escola.

De acordo com Pinto (citado por VENTURA, 2004), há realidades sociais que só a partir do ponto de vista das crianças e dos seus universos específicos podem ser descobertas, apreendidas e analisadas. Tal posicionamento sublinha a importância de compreendermos melhor estas realidades sociais e os protagonistas que nela atuam. "As crianças agem no seu próprio processo de desenvolvimento e de socialização, que ocorre em interação com outros num contexto sócio cultural". (VENTURA, 2004, p.30)

A presente pesquisa teve o propósito de aprofundar estudos sobre o significado e sentido da escola para crianças ciganas. Em outros termos, perguntamo-nos como a criança cigana significa a instituição educativa, quais os significados e sentidos que atribuem ao cotidiano que envolve as atividades escolares? O objeto de estudo, portanto, define-se como a identificação dos significados e sentidos que a criança cigana atribui à escola. Para este propósito, norteou as análises na abordagem histórico-cultural de Vygotsky, que re-significa o papel da diferença na compreensão dos processos psicológicos humanos. Tal abordagem concebe a construção do psiquismo humano como o resultado da inserção singular do sujeito na história do grupo cultural ao qual pertence e, em consequência disso, lhe promove um desenvolvimento psicológico único. Desse modo, a diferença passa a ser entendida como parte integrante da própria construção do psiquismo humano, que se pode concretizar por meio de uma infinidade de caminhos de desenvolvimento. Em outros termos, a análise do material recolhido foi norteada pelo referencial teórico que concebe a construção do psiquismo humano como o resultado da inserção singular do sujeito na história do grupo cultural ao qual pertence.

## 2.2 Justificativa da Pesquisa

A escolha do objeto de estudo se justifica considerando o fato de que estudos sobre a etnia cigana é um tema de relevância no atual momento histórico no qual é notória a luta contra a marginalização das minorias evidenciando-se a aceitação, acolhimento e respeito à diferença. Para que este processo aconteça, faz-se necessário compreender estas particularidades. Além disso, pesquisas nesta direção se coadunam com o atual momento histórico (SIMÕES, 2007) em que o governo brasileiro inicia um processo de reconhecimento, respeito e valorização dos grupos ciganos como sujeitos de direito e como parte importante do patrimônio cultural do país. No Brasil, o *Dia Nacional do Cigano* foi instituído em 25 de Maio de 2006 por meio de decreto assinado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em reconhecimento à contribuição da etnia cigana na formação da história e da identidade cultural brasileira.

Entendo que pesquisas sobre o significado e sentido da escola para crianças ciganas poderá contribuir também para a construção de novas representações sociais sobre esta minoria pouco conhecida e estudada, posto que o universo cigano, mais que de duplicidades, é repleto de multiplicidades, entre as quais estão as relações com os não ciganos, as identidades dos grupos e as imagens que se formaram dos ciganos.

As pesquisas sobre comunidades ciganas abrangem diferentes objetos de estudo notadamente no que diz respeito às questões históricas e sociais (CASA-NOVA, 1999; CORTESÃO, 1995; ENGUITA, 1996, 1999; LIÉGEOIS, 1994, 2001; LOPES DA COSTA, 1996, 2001; MAIA, 1998; MENDES, 1998 e MONTENEGRO, 2003), todavia, desconhece-se a existência de estudos que abordem os significados e sentidos atribuídos à escola pela criança cigana. Deste modo, a inexistência de pesquisas que contemplem o mesmo objeto de estudo apresenta-se como um desafio, e, de certo modo, uma inovação. Ao focalizar este panorama, acredito também que estudos sobre os significados e sentidos que a criança cigana atribui à escola podem configurar-se em importantes subsídios para os profissionais que atuam na área da psicologia e educação. Propostas de intervenção destinadas a estas crianças podem ser construídas mais adequadamente levando-se em consideração aspectos que valorizem sua cultura e as particularidades a ela

inerentes. A exemplo disso, temos o modo como a criança se apropria de realidades concretas e simbólicas em seu universo cultural.

No contexto da educação, Liégeois (2001) defende que o papel da escola é esse, deverá ser esse: participar na valorização e na compreensão das diferenças e transformar os antagonismos em diferenças mais bem compreendidas.

Com base nos resultados da presente pesquisa, pretendo contribuir ainda com alguns subsídios para a discussão do possível papel da escola na valorização da multiculturalidade, no que diz respeito à atuação com crianças de etnia cigana.

Finalmente, aponto para pesquisas que contribuam para a edificação de um novo olhar sobre as comunidades ciganas, um olhar que focalize, de maneira indistinta, *as pessoas*, resultando em atitudes de acolhimento e minimização de ideias preconcebidas particularmente sobre as crianças que compreendem estas comunidades.

A relevância do presente estudo ancora-se nos seguintes aspectos: na atualidade do tema e na iniciativa em procurar compreender melhor uma etnia pouco conhecida, sobretudo em função das particularidades que envolvem a cultura cigana, resultando em contribuições que possam enriquecer a cultura dominante notadamente no que diz respeito aos valores e costumes que cultuam. Por outro lado, em função da produção acadêmica acerca dessa temática ser muito escassa na realidade de nosso país, o presente estudo poderá resultar em contributos no sentido de repensar práticas pedagógicas voltadas à etnia cigana.

Em suma, a importância de adquirir conhecimentos sobre características culturais de grupos socioculturais minoritários configura-se numa possibilidade bastante valorizada na atualidade, notadamente em função do momento histórico em que vivemos, em que emerge maior interesse de aproximação entre os povos. Em outro momento, afirmou-se no presente texto que a originalidade deste estudo residiria na iniciativa em procurar compreender uma etnia pouco conhecida ainda na atualidade do tema.

Considerando as preocupações e intenções expostas e, mais precisamente, o problema de pesquisa apresentado, o referido estudo propôs-se a compreender como as crianças de comunidades ciganas atribuem significados e sentidos à escola e às atividades que são desenvolvidas no cotidiano escolar.

A próxima seção apresenta um panorama de estudos sobre a etnia cigana realizados nos últimos dez anos, com o propósito de contextualizar o cenário de

construções e elaborações de conhecimentos que contribuíram para que se iniciasse o presente trabalho. Nesse contexto de conhecimentos serão referidas pesquisas sobre a História dos povos ciganos, a convivência interétnica e a ainda sobre a relação da criança cigana com a escola. Cabe esclarecer que estes estudos e pesquisas possibilitaram a delimitação do problema de pesquisa e posterior análise e discussão dos resultados.

### 3 REVISÃO DE LITERATURA

E quem garante que a história  
É carroça abandonada  
Numa beira de estrada  
Numa *estação inglória*.

A história é um carro alegre  
Cheio de um povo contente  
Que atropela indiferente  
Todo aquele que a negue.

Pablo Milanés e Chico Buarque de Holanda  
*Cancion por La unidad de Latino America*

Entendo a revisão de literatura senão como o principal momento no desenvolvimento de uma pesquisa, o momento mais delicado do processo, posto implicar na habilidade do pesquisador em, primeiramente, utilizar-se da parcimônia para fazer o levantamento de estudos anteriores relativos ao tema a ser estudado e ainda na atitude cautelosa de não apenas “acessar” e expor os conteúdos dos estudos e pesquisas realizados, mas também compreendê-los de modo *aprofundado* teórica e epistemologicamente, estabelecendo um diálogo entre eles. Por outro lado, concordo com Moreira e Caleffe (2006) ao argumentarem que uma boa revisão de literatura ajuda o pesquisador a contextualizar o seu problema de pesquisa em um modelo teórico mais amplo.

Atualmente, é possível encontrar na literatura especializada estudos que denotam interesse em compreender de maneira mais aprofundada as comunidades ciganas. Tais estudos originam-se das várias áreas do conhecimento: sociologia, história, antropologia, psicologia e educação. Em função disso, os objetos de estudo abrangem focos bastante distintos e interesses nem sempre vinculados a uma real preocupação em compreender essa etnia. Por outro lado, existem valiosas investigações sobre os povos ciganos espalhadas por vários países da Europa. Importa apresentar aqui, inicialmente, um panorama dos estudos que encontramos

sobre esta egrégora<sup>2</sup> cujo objeto de estudo tenha relação com nossos propósitos na presente pesquisa.

A seleção de artigos, livros e outros documentos relacionados à etnia cigana contribuíram para a constatação de que a grande parte dos estudos existentes sobre os povos ciganos encontram-se em países do continente europeu. De acordo com Moonen (2008), existe uma ampla bibliografia que permite reconstruir a história dos povos ciganos, desde sua chegada na Europa, no início do século XV, até os dias atuais. Ademais, o volume de publicações na forma de artigos, ensaios, pronunciamentos e reivindicações têm aumentado bastante nos últimos anos. Prova disso é o número de títulos publicados na atualidade, em países do continente Europeu. Outro dado curioso refere-se ao fato de alguns desses títulos serem publicados pelos próprios ciganos interessados em divulgar sua cultura, expressar seus sentimentos ao conviver proximamente com outras culturas, ao denunciar os maus tratos sofridos na relação com os não ciganos, enfim, uma série de temas ratifica o interesse em expressar o modo como percebem a sociedade no seu entorno. Cabe aqui uma reflexão. Sendo a cultura cigana tradicionalmente conhecida como ágrafa e defensora da oralidade como a principal forma de comunicação e transmissão dos próprios valores e costumes, esta atitude sugere indícios de um movimento que se diferencia da “ordem comum”, ou seja, o interesse do próprio cigano referir sua etnia, sendo que, quem sabe, essa condição venha a resultar, futuramente, numa maior aproximação entre ciganos e não ciganos.

### 3.1 Estimativas sobre a quantidade de ciganos existentes

Por tratar-se de um povo, que durante milhares de anos viveu e na sua maioria vive na itinerância, a literatura que refere sobre o quantitativo de ciganos existentes no mundo apresenta dados aproximados, posto não existir (até o momento) um levantamento cujo foco de interesse seja aferir o quantitativo de ciganos existentes nos diferentes países do mundo onde esses povos se encontram.

De acordo com Paiva (2009),

---

2 Egrégora: do grego egrégoroi, designa a força gerada pelo somatório de energias físicas, emocionais e mentais de duas ou mais pessoas, quando se reúnem com qualquer finalidade.

Os ciganos jamais foram recenseados, mesmo porque são arredios a este tipo de levantamento, tendo em vista que quase sempre estas questões são feitas para persegui-los. Veja o horror nazista que meticulosamente exterminou mais de 500.000 ciganos, a título de que era uma raça perniciososa, embora fossem arianos. (p.12)

Em outros termos, as barbáries às quais foram expostos, somadas às manifestações de intolerância e preconceito, resultaram em um comportamento que se aproxima do medo e da necessidade de defender-se.

Em função de não encontrarmos, na literatura consultada, fontes fidedignas acerca desse quantitativo, apresentaremos, no presente estudo, estimativas de pessoas e órgãos que estudam essa etnia. Nestes termos, os dados mais atualizados que encontramos sobre essa questão encontram-se no Quadro1, o qual apresenta informações sobre o contingente de pessoas ciganas em países do continente europeu (local onde historicamente se deu a primeira onda migratória dos ciganos), ou seja, os ciganos, atualmente, representam o maior grupo étnico da União Europeia e supostamente seja este um dos principais motivos que justificam o volume de pesquisas sobre estas comunidades nos países do continente europeu.

(Existem cerca de 10 a 12 milhões de ciganos no continente Europeu, dados de 2004)

Romênia	entre 1,2 e 2,5 milhões
Bulgária	cerca de 750 mil
Espanha	entre 600 mil e 800 mil
Hungria	entre 600 mil e 800 mil
Sérvi-Montenegro	cerca de 450 mil
Eslováquia	entre 350 mil e 500 mil
Turquia	entre 300 mil e 500 mil
França	cerca de 310 mil
Macedônia	cerca 240 mil
República Checa	entre 150 mil e 300 mil
Portugal	entre 30 mil e 50 mil

QUADRO 1 - PAÍSES EUROPEUS COM AS MAIORES POPULAÇÕES DE ORIGEM CIGANA  
 FONTE: PUBLICO, 2/2/2004.

No que diz respeito ao Brasil, Teixeira (2008) em seu livro *História dos ciganos no Brasil* chama à atenção para o fato de que todos os dados apresentados até o momento sobre o número de ciganos existentes no Brasil são mera fantasia, porque de acordo com o autor, no Brasil, nem o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), responsável pelos censos demográficos oficiais, nem qualquer outra Organização Não-Governamental (ONG) nem cientista algum tem feito um levantamento sistemático e confiável da população cigana. Por essa razão, Paiva (2009), prefere considerar estimativas extraídas do estudo de Teixeira (2008) ao afirmar que de 1819 a 1959 imigraram para o Brasil 5,3 milhões de europeus, entre eles 2 milhões de italianos e alemães e entre eles devem ter vindo ciganos Sinti. Nessa linha de raciocínio, Paiva (2009) sugere que enquanto não temos um número aproximado de ciganos no Brasil, podemos trabalhar com a ideia em torno de 150.000 a 1.000.000 de ciganos espalhados pelo país.

### 3.2 Estudos sobre povos ciganos

Ao proceder ao levantamento bibliográfico das pesquisas realizadas nos últimos 10 anos sobre a etnia cigana, constatei uma maior produção bibliográfica sobre o respectivo tema em países como Portugal, França, Espanha, Alemanha, Holanda e Inglaterra. No contexto da presente pesquisa, considerei importante focalizar os estudos que mais se aproximavam do objeto de estudos eleito e, neste sentido, foi possível constatar que, em Portugal, existe um expressivo volume de estudos cujos objetos de investigação estão relacionados com o problema da pesquisa que aqui se apresenta.

Com relação aos estudos realizados em Portugal, Bastos (2007) mostra que, na atualidade, é possível constatar que são orientados por diversos interesses como: estudos envolvendo temas *histórico-jurídicos* (LOPES DA COSTA, 1997; 1995); *socioeconômicos* (DIAS *et al.*, 2006; GONÇALVES; GARCIA; BARRETO, 2006; MENDES, 2005; 1999; 1998; SILVA, 2000; CASTRO, 1995; MACHADO 1994); *antropológicos* (BRINCA, 2006; NICOLAU, 2006; DUARTE *et al.*, 2005; ALMEIDA, 2004; FERNANDES, 2004; FERREIRA, 2003; COSTA, 2003; MARQUES, 2002; MOURÃO, 2002; CRUZ, 2002; CUNHA, 2002; MOREIRA 1999; BASTOS, J.

P.; BASTOS, S. P., 1999, 2000, 2006; COLAÇO, 1986); *psicológicos* (FONSECA *et al.*, 2005); *sanitários* (SILVA, 2005; FERREIRA, 2003; COSTA, 2003); *socioeducacionais* (NICOLAU, 2003; VIEIRA DA SILVA, 2002; CASA-NOVA, 2001; CORTESÃO, 1995; CORTESÃO *et al.*, 2005; MONTENEGRO, 1994, 1999, 2003); e *religiosos* (RODRIGUES, 2000, 2003; REIS, 1999, 2001). Para efeito do presente estudo, selecionaram-se as pesquisas que se relacionavam aos objetivos do estudo que se apresenta e, neste sentido, as respectivas pesquisas foram distribuídas em três grandes temas:

- a)- A história dos povos ciganos;
- b)- Relações interétnicas e;
- c)- A criança cigana e a escola.

Com o propósito de apresentar uma grelha das produções que abrangem as temáticas supracitadas, dentro de um espaço temporal, serão abordados aqui pesquisas e outros estudos científicos cuja preocupação é compreender um pouco mais sobre essa etnia pouco conhecida na realidade brasileira.

Quanto ao primeiro tema de investigação, “A história dos povos ciganos”:

Pode ser então que voltar atrás seja uma maneira de seguir adiante.

(Marshal Berman)

Ao objetivar redigir sobre a história dos povos ciganos, deparei-me com algumas dificuldades. A primeira delas reside na dúvida que se mantém em relação à origem desse povo e a segunda na extensa lista de publicações relativas ao tema em termos dos diferentes focos de interesse em apresentar esses registros, dado que sugere uma condição que se relaciona basicamente à iniciativa e, principalmente, disponibilidade do pesquisador na busca de informações concretas que possam subsidiar a elaboração do trabalho em função de seu objeto de estudo. Com relação à questão que envolve a origem dos povos ciganos, Monleón refere que: “Sobre las origines del pueblo gitano y el curso de sus primeras migraciones existe un amplio e inseguro caudal de información en el que se mezclan los dados

históricos y las leyendas” (2003, p.4)<sup>3</sup>. Em relação à origem dos ciganos, existem posicionamentos bastante controversos ainda, dado que se evidencia nas colocações de Paiva (2009), ao argumentar que:

Na verdade, as origens desse povo são obscuras. Hoje, estudos antropológicos, etnográficos e de DNA têm levado os pesquisadores de todos os ramos, das múltiplas ciências, a concordarem que os ciganos vieram da Índia. Porque saíram de lá? Ninguém sabe. Especula-se que seriam as invasões mongólicas, ou dos hunos, ou dos árabes, conjugadas com algum período de longa seca ou de chuva continuada. Mas o certo é que estabeleceram-se no Egito [daí o nome egípcios e, mais tarde, egipcianos, por fim gitanos]. (p.5)

Para Paiva (2009) “os ciganos têm um milênio de história, porém, há quem diga que existem há mais de quatro mil anos. Heródoto, historiador grego (484-420 a.C.) falava dos siganos e os colocava como habitando às margens do rio Danúbio”. (p.3)

Em contato com a literatura que refere sobre o assunto, constatei que as informações expressas por Paiva (2009) não se coadunam com os conhecimentos expressos na Enciclopédia do Mundo Contemporâneo (1999), ao sustentar que:

A historiografia iraniana afirma que a memória mais antiga da pátria cigana só foi guardada pelos ciganos que viviam na Ilha de Leinos, no Mar Egeu. Segundo essas mesmas fontes, os ciganos – atualmente conhecidos no Irã como “lurios” – chegaram à Pérsia no Séc. III d.C., sendo chamados de “sindis” ou “híndis”, por causa do rio que deu nome à Índia, de onde provinham. (p. 354).

Ainda sobre o período que caracterizaria a origem dos povos ciganos, encontrei em Simões (2007) a afirmativa de que a história dos povos designados ciganos é identificada na literatura a partir do Séc. III a.C. As informações apresentadas nesse primeiro momento revelam o grande interesse em desmistificar as especulações que envolvem o tema e, ainda, encontrar alternativas que possam apresentar resultados conclusivos a respeito da origem da etnia cigana. É interessante notar que a literatura apresenta um grande volume de informações que referem sobre essa questão, a exemplo das colocações expressas por Pires Filho (2005) ao esclarecer: “um dos documentos mais antigos é o de um grego, segundo o qual, no ano de 1050, o imperador de Constantinopla, agora Istambul na Turquia,

---

<sup>3</sup> “Sobre a origem dos povos ciganos e a trajetória de suas primeiras migrações, existe um amplo e inseguro leque de informações em que se mesclam os dados históricos e as lendas”.

para matar uns animais ferozes, pediu a ajuda de adivinhos e feiticeiros chamados *adsincani*”. (p.23). Pode-se depreender daí que a história sobre esta etnia assentasse na ideia de que os ciganos são pessoas ligadas a atividades místicas e sobrenaturais. Ideia que se robustece e se mantém a partir da perspectiva dos não ciganos como refere Paiva (2009):

Quando dois não ciganos falam de ciganos, a imagem mais estereotipada que vem a mente deles, no mínimo, é de mulheres com vestes estampadas, esvoaçantes, cabelos trançados, moedas como berenguedem, etc, nas esquinas das avenidas e ruas de grandes cidades, chamando as pessoas para leitura da buena-dicha. Nas outras imagens os põem num quadro onde se vê, na melhor das hipóteses, pessoas perigosas que devem ser evitadas. (p. 3).

De acordo com Paiva (2009), no ano de 1322, a presença dos ciganos foi detectada na Ilha de Creta e, a seguir, em outras ilhas do Mediterrâneo: Chipre, Rodes, Negroponto e Corfu. Em 1418, apareceram na Europa, em vários países, num período relativamente curto, em menos de cem anos.

No Séc. XI, os ciganos passam a ser reconhecidos também como domadores de animais (principalmente ursos e cobras), e as pessoas leitoras de sorte e que previam o futuro. Nesta mesma época, recebiam a designação de *athinganoi*. De acordo com Pires Filho (2005), no século XIII, o patriarca de Constantinopla chama a atenção do clero contra adivinhos, domadores de animais e encantadores de cobras, e solicita que não seja permitida a entrada destes povos nas casas pelo fato deles ensinarem “coisas diabólicas”. Nestes termos, é possível identificarmos nos extratos da história indícios de que os ciganos tivessem relação com o mal. Conforme assinala Pires Filho (2005), no ano de 1322, um frade franciscano, de passagem pela ilha de Creta, “escreve sobre indivíduos que viviam em tendas ou em cavernas e eram chamados *atsinganoi*, nome então dado aos membros de uma seita de músicos e adivinhadores que nunca paravam mais do que um mês em um mesmo lugar.” (p.24). Com base no exposto até o momento, é possível observar que os documentos iniciais sobre os povos ciganos evidenciam que as pessoas interessadas em escrever sobre eles procediam a registros de acordo com suas percepções diante do que conheciam sobre a respectiva etnia, condição muito próxima da especulação e diretamente relacionada aos valores e códigos morais de uma determinada época. Numa análise retrospectiva, podemos constatar que desde o século XIV a palavra “cigano” é utilizada como um insulto (FRAZER, 1995).

No Séc. XIV, a presença dos ciganos é referida em países como Macedônia, Croácia e Romênia. Na Eslovênia, desde o Séc. XV e na Irlanda, desde o Séc. XVI. Daí em diante disseminou-se pela Ásia, Europa e na América do Sul, onde se encontrou registros de sua presença desde 1581.

Em Portugal, tanto o Estado como a etnia dominante conjugaram esforços na luta pela erradicação dos ciganos do território Português, aspecto que, nas diferentes épocas e reinados, constituiu matéria para a criação de diplomas legislativos e de várias leis. O diploma legislativo mais antigo, contra os ciganos, é o alvará de 13 de Março de 1526, reinado de D. João III. Este diploma recusava a entrada de ciganos no país e determinava a sua expulsão dos que nele se encontrassem. (VENTURA, 2004, p.13)

De acordo com informações da Enciclopédia do Mundo Contemporâneo (1999), esses povos nômades receberam uma infinidade de nomes. Na Turquia, Macedônia e Rússia, são conhecidos como ciganis; no Curdistão, como iuris, e na Índia como bandgares. Segundo o país, a região ou a atividade que desempenham, foram chamados de farco nerecks, bohemios, gitanos, romanis, manushs, sintis, kalés, kalderachs, burugotis e várias outras denominações. Em outros termos, dependendo do país e da atividade praticada, os ciganos recebiam uma denominação. Denominação essa que se vinculava diretamente às percepções e/ou representações dos não ciganos a respeito da etnia cigana em detrimento das diferenças dos hábitos e costumes praticados por esses povos. Essas informações estão em conformidade com o que descreve Pereira (2009), ao enfatizar que o termo cigano é uma denominação genérica, que pressupõe uma unidade, no entanto, existe uma diferenciação entre os grupos denominados: Rom, Caló, Sintó, e Manuche e subgrupos: Kalderash, Macwuaia, Lovara, Xoracanó etc. De acordo com essa autora, a diversidade de grupos existentes caracteriza-se, principalmente, pelo tipo de atividade exercida, tal como calderaria, circense, negócios, musical, e ainda, pelo convívio com os mais diversos povos do mundo.

A respeito das diferenças que envolvem os povos ciganos, Paiva (2009) escreve:

A única e definitiva diferença, a mais fundamental característica dos ciganos, é a de não possuir território delimitado reconhecido por outros povos; daí serem considerados pela ONU, nação sem território. Os ciganos, simplesmente consideram o mundo seu território. E isso os faz terrivelmente peculiares e não tolerados pelo resto da humanidade. (p.5).

Provavelmente, tal condição favoreça o desencadeamento da intolerância e discriminação registradas em relação a essa etnia. Paiva (2009) coloca: “os ciganos já sofreram muito”. Nestes termos, é possível encontrarmos extratos deste sofrimento na literatura que comove ao desvelar de modo contundente ações impiedosas praticadas com requintes de crueldades, todas elas endereçadas aos povos ciganos. A exemplo disso temos as inúmeras perseguições ocorridas em países da Europa, tal como o extermínio sistemático perpetrado pelo regime nazista no decorrer da Segunda Grande Guerra Mundial.

Ciñéndonos, a datos históricos probados, de diáspora gitana, cuyos inicios se sitúan en torno al año 1.000, fue recibida en toda Europa a sanguinaria hostilidad. Importa señalar, pues, para situar el problema dentro de la historia de Occidente, que el anti gitanismo fue una ideología generalizada que se tradujo, en los Balcanes, en Rumania, en Hungría, en Rusia, en Alemana, en Polonia, en Escandinavia, en Inglaterra e en España, en una serie de normas discriminatorias que los condujo incluso a la tortura y a la muerte. (MONLEÓN, 2003, p. 4)<sup>4</sup>.

O sofrimento dos povos ciganos teve origem no Séc. XVI, na restrição de seus direitos em países como França, Espanha, Holanda e Alemanha por meio de atos de perseguição. Um século depois (Séc. XVII),

a Inglaterra promulgou uma legislação específica estabelecendo que todos aqueles que entrassem em contato com ciganos estavam cometendo delito grave. Na mesma época, leis semelhantes foram ditadas na Suíça. Na primeira metade daquele século, que se chamou “das luzes”, 68 Leis persecutórias foram ditadas somente na Áustria e na Alemanha. Na Irlanda, a discriminação foi legalmente iniciada em 1541. Em 1596, um grupo de 198 ciganos foi julgado e condenado à morte por estarem “desempregados”. Tal perseguição continuou sem pausa até o Séc. XVIII. (ENCICLOPÉDIA DO MUNDO CONTEMPORÂNEO, 1999, p. 354)

“En Francia, los gitanos fueron acusados de practicar la magia negra, de vivir trashumantes y sin oficio conocido y, sobre todo, de ser extranjeros” (MONLEÓN, 2003, p. 5)<sup>5</sup>. De acordo com Monleón (2003), o primeiro movimento anticigano

---

4 Limitando-nos aos dados históricos provados da diáspora cigana, cujo início se situa em torno do ano 1000, foi recebida em toda Europa com hostilidade sanguinária. Importa assinalar, pois, para situar o problema dentro da história do Ocidente, que o “anticiganismo” foi uma ideologia generalizada que se traduziu, nos Bálcãs na Romênia, na Hungria, na Rússia, na Alemanha, na Polônia, na Escandinávia, na Inglaterra e na Espanha, em uma série de normas discriminatórias que os conduziu inclusive à tortura e à morte. (MONLEÓN, 2003, p. 4).

5 Na França, os ciganos foram acusados de praticar a magia negra, de viver perambulando e sem ofício conhecido e, sobretudo, de ser estrangeiros (MONLEÓN, 2003, p. 5)

ocorreu na França, pelo Bispo de Paris, ao excomungar e expulsar os ciganos da cidade, no ano de 1427.

El archivo de Prebostazgo de Paris conserva la documentación del suplicio y muerte de una muchacha por haber solicitado de una gitana el conocer la hora aproximada de la muerte de su padre, solicitud tanto más grave, por cuanto la profecía se cumplió con toda exactitud. (MONLEÓN, 2003, p. 5)<sup>6</sup>.

Ainda segundo Monleón (2003), numerosos documentos recordam a existência dos mercados de escravos ciganos e as penosas condições de sua existência.

A literatura refere ainda sobre as práticas de escravidão às quais foram submetidos os povos ciganos, a exemplo do que ocorreu na Romênia ao serem obrigados a trabalhar na terra em troca de comida cujos proprietários tinham direito de castigá-los até a morte.

Na Hungria, também foram submetidos à escravidão, a episódios de crueldade e morte que suportaram, sob tenebrosas acusações, dentre elas, a de antropofagia.

En 1839 y 1835, los reglamentos orgánicos de Moldavia y Valaquia definían el estatuto de los gitanos afirmando que no eran hombres, sino personas que dependían de otras, con su patrimonio y su familia. En 1844, Alejandro Ghyka consiguió la emancipación de los gitanos que no estaban sometidos a la clerecía. En 1855, al fin, el mismo Ghyka consiguió la liberación de los 200.000 esclavos rumanos que seguían siendo propiedad de los clérigos. (MONLEÓN, 2003, p. 6)<sup>7</sup>.

Os extratos da literatura relativa aos ciganos destacadas nessa seção permitem perceber que, ao longo da história, os povos ciganos foram expostos a muitas situações humilhantes, sofridas, que contribuíram fortemente para que buscassem formas de se proteger e principalmente preservar a própria cultura.

A esse respeito, Angus Fraser (1995), em sua obra *Egyptios* (considerado o melhor trabalho historiográfico sobre a etnia cigana) sentencia:

---

6 O arquivo de Prebostazgo de Paris conserva a documentação do suplício e morte de uma mulher por ter solicitado a uma cigana que dissesse a hora aproximada da morte de seu pai; solicitação tanto mais grave, pois a profecia cumpriu-se com toda exatidão (MONLEÓN, 2003, p. 5).

7 Em 1839 e 1835, os regulamentos orgânicos de Moldávia e Valáquia definiam o estatuto dos ciganos afirmando que não eram homens, senão pessoas que dependiam de outras, com seu patrimônio e sua família. Em 1844, Alejandro Ghyka conseguiu a emancipação dos ciganos que não estavam submetidos aos clérigos. Em 1855, ao fim, o mesmo Ghyka conseguiu a liberação dos 200.000 escravos romanos (ciganos) que seguiam sendo propriedade dos clérigos. (MONLEÓN, 2003, p. 6).

A sobrevivência foi a realização mais duradoura, o grande evento, da história cigana. Quando se consideram as vicissitudes que eles (os ciganos) encontraram, porque a história a ser relatada agora será antes de tudo uma história daquilo que foi feito por outros para destruir a sua diversidade, deve-se concluir que a sua principal façanha foi a de ter sobrevivido. (p.1).

Em outras palavras, é possível afirmar, que os ciganos viveram (e vivem) num processo de tensão permanente, sobretudo em função do preconceito e discriminação aos quais foram expostos, daí pensarmos na necessidade de terem desenvolvido mecanismos que contribuíram para a sobrevivência da etnia e, em consequência, da própria cultura. Nesta linha de raciocínio, Bastos (2007) coloca que:

Condenados a permanecer no nível mais periclitante da vida social estratificada e vulnerabilizados por perseguições centenárias até hoje jamais revertidas, os ciganos destacam-se pela forma orgulhosa como persistiram com sucesso em não se deixarem nem assimilar nem extinguir (e que denodados esforços os europeus fizeram em ambas as direcções). Esse projecto, historicamente evidente, e que se mantém vivo, tem implicações nas relações interétnicas, profundamente desiguais, a que se encontram submetidos. (p. 161).

Quem sabe seja esse o principal instrumento a favor dos próprios ciganos, a exposição à qual são submetidos nos diferentes grupos de convivência, e a consequente aprendizagem dela resultante, dado que sugere a necessidade de se fortalecerem no sentido de preservar a própria cultura.

Ao focalizar a história dos povos ciganos em países da Europa, Adolfo Coelho, no ano de 1892, foi um dos precursores nesta direcção ao escrever o livro intitulado: *Os ciganos de Portugal*. A referida obra apresenta o resultado de um conjunto de investigações desenvolvidas pelo autor que é considerado, pela maioria dos investigadores, de grande relevância para o estudo etnográfico dos ciganos, em Portugal, durante o período oitocentista. Neste sentido, poder-se-ia considerar que os primeiros estudos etnográficos envolvendo a etnia cigana são inaugurados pelo respectivo autor. A partir do século XIX, inicia-se uma maior divulgação de material cuja temática envolve a história dos ciganos. Ainda em Portugal, Liégeois (1989), publica o livro: *Ciganos e Itinerantes*, obra que enfatiza a questão da migração dos povos ciganos, as dificuldades resultantes desta condição e ainda as principais características que predominavam em relação àquela cultura. Preocupada com a questão da exclusão sofrida pelos ciganos que viviam em território lusitano, Costa (1995) aborda esta condição no capítulo denominado: *Os ciganos em Portugal: breve história de uma exclusão*. Nesta mesma linha de interesse, Alfaro (1993)

escreve sobre os ciganos espanhóis e as repercussões desta condição numa relação de ambivalência entre ciganos e não ciganos.

Interessada em compreender as implicações da presença de povos de etnia cigana em Portugal, Costa (1996), em seu trabalho enquanto historiadora, oferece um repertório de informações que abrangem desde a questão da escolaridade de crianças ciganas até especificidades de ser cigano e estar em território lusitano. Kenrick (1998) em seu livro sobre a trajetória dos ciganos da Índia ao Mediterrâneo, deixa explícita sua intenção de angariar dados do itinerário geográfico utilizado pelos ciganos desde a Idade Antiga. Outra obra interessante que ilustra a questão da história dos povos ciganos é o livro intitulado: *Ciganos e degredos: os casos da Espanha, Portugal e Inglaterra: séculos XI-XIX* (ALFARO *et al.*, 1999). Como referido anteriormente, as produções que abordam a história da etnia cigana apresentam-se de modo esparso frente à existência de diferentes interesses em informar, entender e principalmente divulgar sobre a trajetória desses povos. Com base no exposto, é possível constatar que as publicações sobre a etnia cigana em países como Portugal e Espanha denotam preocupação por parte dos pesquisadores no sentido de compreender como ocorreu a inserção da respectiva etnia nos territórios supracitados, as dificuldades encontradas e as aproximações e distanciamentos em relação aos não ciganos.

O resultado da revisão bibliográfica acerca da história dos povos ciganos me ofereceu elementos para constatar que dentre os temas mais estudados encontram-se aqueles que se relacionam à origem dos povos ciganos, às relações interétnicas (envolvendo ciganos e não ciganos) e temas relacionados à criança cigana e à escola.

### *3.2.1 Estudos sobre a história dos povos ciganos no Brasil e outros estudos – o estado da arte*

Ao selecionar os estudos sobre a história da etnia cigana no Brasil, encontrei obras cujo propósito é apresentar um panorama desde a chegada desta etnia no território brasileiro, até especificidades da presença destes povos ao se instalarem em determinados estados do Brasil. Moonen, um ciganólogo brasileiro

comprometido com a elaboração de um corpo de conhecimentos que seja fiel à cultura dos povos ciganos, desenvolveu vários trabalhos com este propósito, contribuindo para ampliar informações confiáveis acerca da respectiva etnia. A exemplo disso temos o livro de sua autoria intitulado: *Anticiganismo: os ciganos na Europa e no Brasil* (2008). No ensaio *Estudos ciganos no Brasil* (2008), o autor apresenta uma breve análise crítica do tema. Outra valiosa contribuição deste mesmo autor diz respeito às políticas sociais destinadas aos ciganos. Em seu trabalho denominado: *Políticas ciganas: subsídios para encontros e congressos ciganos no Brasil*, apresenta a transcrição de vários documentos ciganos e não ciganos internacionais, para subsidiar audiências, Encontros e Congressos dos ciganos no Brasil. Outros estudos de Moonen (1996, 2001) tratam de especificidades da história dos ciganos no Brasil.

Com base na literatura consultada, o primeiro trabalho que se refere à etnia cigana no Brasil é de Mello (1885)<sup>8</sup>. Trata-se de uma coletânea de poesias supostamente ciganas, escritas em português. Entretanto, de acordo com Moonen (2008), foi o ensaio: *Os Ciganos no Brasil* (1886) que inaugurou o início dos Estudos Ciganos no Brasil. A primeira parte da referida obra informa sobre a origem e as migrações ciganas, os ciganos na Espanha e em Portugal e a comunidade *Calon*,<sup>9</sup> sedentária do Rio de Janeiro. Constam ainda considerações sobre ciganos ricos e ilustres, as rezas e superstições, rituais de casamento, defloramento e funerários, vestimentas e ornamentos. A obra trata de modo geral da origem dos ciganos, do seu aparecimento na Europa Central e Ocidental, e sua chegada na Espanha e Portugal; a presença dos ciganos no Brasil e uma breve explanação sobre a situação dos ciganos não ibéricos também no Brasil. O terceiro estudioso sobre o tema foi João Dornas Filho, que publicou o artigo: *Os ciganos em Minas Gerais* (1948), utilizando-se de documentos históricos, relatórios policiais e páginas de jornais. De acordo com Moonen (2008), o respectivo material configura-se numa “narrativa de roubos, saques, sequestros e assassinatos, pretensamente praticados por ciganos.” (p. 2)

Ainda sobre a presença dos povos ciganos no Estado de Minas Gerais, Moonen (2008), refere: “Um documento de 1723, de Vila Rica (Ouro Preto) informa

---

8 “Coletânea de Poesias Ciganas” (escritas em Português).

9 Calon - ciganos advindos da Península Ibérica, e que possuem um dialeto próprio.

que — pelo descuido que houve em alguma das praças da Marinha vieram para estas Minas várias famílias de ciganos, e manda prender todos eles e remeter para o Rio de Janeiro, de onde então seriam deportados para Angola”. (p.126).

Os registros históricos demonstram a intolerância e o preconceito aos quais os ciganos foram submetidos ao serem rechaçados e acusados de “ladrões salteadores”. Além de condenados à prisão e degredados para Angola, os respectivos registros indicam que todos aqueles que se encontravam em sua companhia ou lhes hospedassem em suas casas ou fazendas também sofriam as mesmas represálias.

Moonen (2008) chama a atenção para o fato de que, no início do Séc. XVIII, é como tudo o que fosse ruim só podia ser de origem cigana, inclusive, houve quem suspeitasse que a epidemia de varíola que naquele ano grassava em Minas Gerais tinha sido trazida pelos ciganos.

Sempre quando algo de ruim acontecia e um cigano por acaso estivesse na redondeza, já se sabia a quem atribuir a culpa. Assim, por exemplo, quando em 1892 se encontrou o esqueleto de uma criança desaparecida, a culpa foi atribuída a ciganos, estes conhecidos — ladrões de crianças. (MOONEN, 2008, p. 126)

O referido autor esclarece, ainda, que em relação à chegada dos ciganos no Brasil, houve um acentuado movimento no sentido de encontrar alternativas para que aqueles povos fossem expulsos do lugar onde haviam chegado. Desse modo, ao chegarem a Minas Gerais, foram expulsos para São Paulo, de São Paulo para o Rio de Janeiro, deste para o Espírito Santo, de lá para a Bahia, que os devolvia para Minas Gerais. “Ou seja, o melhor lugar para os ciganos sempre é no bairro, no Município ou no Estado vizinho; ou então no país vizinho ou num país bem distante.” (MOONEN, 2008, p. 126)

Importa sublinhar que muitos desses registros sobre os ciganos no Brasil foram realizados por não ciganos, pessoas (algumas delas de influência política e social) que conviveram com esses povos em determinados estados brasileiros e que escreviam suas impressões sobre eles. A exemplo disso, Moonen (2008) refere sobre o francês V. Gendrin, que morou no Rio de Janeiro de 1816 a 1821, e que se referiu a ciganas como “vendedoras ambulantes de escravos africanos, as quais percorriam as ruas da cidade, tendo para vender quarenta e cinquenta negros, negras e crianças de oito a quinze anos”. (p.128). Ou seja, as percepções sobre os

ciganos envolviam curiosidade sobre as práticas ocupacionais desses povos, como é possível constatar também no depoimento de Saint Hilaire em 1819, ao ter contato com ciganos, aparentemente sedentários ou semisedentários, de São Paulo:

Havia em Urussanga, enquanto lá estive, um bando numeroso de ciganos. Estes homens moravam na aldeia vizinha a Mogy Guassú e circulavam pelas vizinhanças para fazerem, de acordo com o feitio de sua gente, barganhas de mulas e de cavalos. [...] Pareciam extremamente unidos e tiveram para comigo grandes gentilezas. Não lhes ouvi falar língua diversa do português. (MOONEN, 2008, p.129).

De acordo com Moonen (2008), Mello Moraes Filho, em 1886, ao tratar dos ciganos do Rio de Janeiro, também faz longas referências a ciganos comerciantes de cavalos e de escravos.

Com base no exposto até o momento, é possível constatar que os extratos de alguns dos registros encontrados na literatura acerca da chegada dos ciganos no Brasil denotam que os respectivos povos despertaram a curiosidade, interesse e especulação de muitas pessoas desde o início do Séc. XVII.

O livro *Lendas e Histórias Ciganas* (PEREIRA, 1990) desvela informações que contribuem para uma visão menos estereotipada dos povos ciganos, demonstrando por meio de uma perspectiva científico-social a importância da oralidade para o povo cigano. A autora utiliza-se de lendas e histórias para mostrar aos leitores os ciganos por eles mesmos (ciganos de vários estados do Brasil, da Argentina, do Uruguai, de Portugal e da Espanha, nômades, seminômades e sedentários). Outra publicação dessa mesma autora (2009) procura mostrar a visão científico-social da importância da oralidade. Para a referida autora, não se pode conhecer o cigano isolado de seu contexto, isto é, dos condicionamentos socioculturais de sua etnia. No entanto, as chaves da identidade desse povo não se encontram no indivíduo, mas no grupo. A cultura e a personalidade cigana moldam-se por completo no grupo e, a partir daí, projetam-se em cada um de seus componentes.

Consoante a descrição das primeiras publicações sobre a etnia cigana no Brasil, evidencia-se que as iniciativas nessa direção tiveram um caráter basicamente informativo, em que é possível compreendermos especificidades da cultura cigana que passa a inserir-se no território nacional. Tais publicações referem-se à chegada destes povos no território brasileiro, abordando conteúdos que envolvem desde aspectos da cultura cigana, tais como: a origem dos povos ciganos, o nomadismo, a morte e o luto, o casamento, a família, as superstições e rezas até registros e

relatórios policiais envolvendo ciganos, nos quais é possível perceber, claramente, indícios de preconceito e discriminação em relação a esses povos. Em outros termos, naquele momento histórico seria imprescindível conhecer melhor sobre a origem dos ciganos, o significado da itinerância para eles, e principalmente, particularidades sobre seus hábitos e costumes. Por outro lado, é possível encontrar em Filho (1948), indícios de uma preocupação em termos dos atos ilícitos supostamente praticados pelos ciganos e que inclusive deram início a um crescente processo de marginalização e preconceito. Dito de outro modo, e lembrando os dados da história dos ciganos descrita anteriormente, é possível constatar que tanto na Europa quanto no Brasil, os ciganos não tiveram boa receptividade nos lugares onde chegavam e ao longo da história foram (e continuam sendo) hostilizados e marginalizados.

No que diz respeito ao momento histórico atual, busquei na literatura as publicações que focalizam a questão da história dos povos ciganos no território nacional. Serão elencados, na sequência, alguns estudos de cunho acadêmico, realizados nos últimos dez anos sobre a temática supracitada. Objetivando fundamentar a importância do resgate da historicidade da etnia cigana, Mota (2004), traz a contribuição à história da ciganologia no Brasil. Outro autor brasileiro que buscou explorar sobre a trajetória dos ciganos em determinados estados brasileiros foi Paiva (2006), que apresenta uma coletânea cujo propósito geral é discutir o envolvimento de ciganos no processo escravista no Brasil. O referido material centrou-se nos estados do Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco, onde se deram os principais eventos da escravidão. Poder-se-ia dizer que seu livro configura-se num interessante relatório em defesa dos ciganos. O autor investigou, com riqueza de detalhes, o envolvimento de ciganos no processo escravista no Brasil. O processo que orienta o relato da obra gira em torno da seguinte questão: Como puderam os ciganos comandar o comércio de escravos, se eram (e são) eternos excluídos, vítimas de preconceito feroz; marginais da sociedade e com a polícia permanentemente em seu encalço? De forma contundente, o autor coloca um termo nas especulações decorrentes de preconceitos arraigados dos viajantes contra o “povo-da-estrada ou filhos-do-vento”. Assim o texto leva o leitor a um passeio histórico e instigante, ao mesmo tempo contesta antigos e novos depoimentos sobre ciganos e escravos e, deste modo, sopra e desfaz brumas da história pondo fim a um mito. Em outro momento, em artigo intitulado: *Ciganos em Minas Gerais: breve*

*história*, Paiva (2007a) apresenta dados da trajetória dos ciganos desde a sua chegada naquele estado. Em outra publicação que aborda sobre as influências da etnia cigana em solo brasileiro, descreve sobre essa influência na música e na dança popular: com respingos de folclore, poesia e glotologia<sup>10</sup>. Além disso, discorre também sobre a origem dos ciganos, de onde vieram, quando vieram, porque vieram, onde se estabeleceram, o que comercializavam, bem como a influência desses povos na expansão territorial, na política, na música, na poesia e na dança.

Vaz (2006), ao eleger essencialmente a realidade cigana, desenvolveu um estudo que teve como principal objetivo apresentar a compreensão da identidade territorial de uma comunidade cigana a partir de pesquisas de campo, entendendo o “território” enquanto produto e produtor dessa identidade. O território cigano estudado localiza-se na zona urbana do Município de Ipameri, no Estado de Goiás. Instalado nessa cidade, o território é formado por uma comunidade, supostamente do grupo Kalon, que há décadas transitava por Ipameri. De acordo com Vaz (2006), para a execução da pesquisa foram realizadas várias visitas ao local de estudo, para estreitar os vínculos entre a fundamentação teórica do trabalho e o conhecimento empírico dos ciganos. Na primeira visita, foram apresentados os objetivos da pesquisa com o intuito de ampliar o apoio da comunidade cigana. As visitas permitiram participação junto ao cotidiano dos ciganos, para obter respostas aos objetivos previamente estabelecidos. O método de pesquisa proposto pela corrente teórico-metodológica da Geografia Cultural respaldou-se em autores como Haesbaert (1995 e 1999), Souza (1995), Claval (1999), Ratzel (1982) e outros, os quais trabalharam as relações entre grupos sociais e o território, segundo a perspectiva cultural. Além das visitas e observações na própria comunidade cigana, o autor utilizou-se ainda de outras fontes de informações, tais como leituras de bibliografias clássicas referentes à corrente teórico-metodológica escolhida e sobre a etnia cigana. Realizou pesquisas em Documentos da Prefeitura Municipal de Ipameri e do Cartório do 2º Ofício de Notas de Ipameri.

Foram realizadas entrevistas com quinze famílias residentes no território cigano escolhido como campo de estudo. O roteiro de entrevista foi respondido oralmente por um representante de cada moradia. Tal roteiro compreendia a coleta

---

10 Glotologia: Ciência da linguagem; glossologia, glótica.

de informações referentes à identificação do cigano e de sua família, à faixa etária, ao grau de escolaridade, ao tipo de moradia, à origem e raízes culturais, às atividades econômicas, ao relacionamento com os demais ciganos do território e com os demais moradores da cidade, à gestão e às perspectivas com o território. Os conteúdos resultantes das entrevistas foram sistematizados de forma qualitativa e quantitativa, por meio de figuras, como fotos, mapas, croquis, gráficos e tabelas. Dentre os resultados apresentados pelo respectivo estudo, encontra-se o fato de que a terra significa para os ciganos um instrumento de fixação e os limites do território uma base térrea, um espaço apropriado e dividido e um local de reprodução cultural das famílias ciganas, além disso, a terra ocupada assume também um significado subjetivo do mundo vivido, cheio de perspectivas e representações. Por outro lado, Vaz (2006) identificou ainda que o “território cigano” é concebido de diferentes maneiras entre os ciganos, devido principalmente à sua heterogeneidade etária. Para as crianças e adolescentes, o lugar significa um palco de total liberdade, no qual, brincando e interagindo com a natureza, elas desfrutam das regalias do mundo infantil, já os adultos veem o agrupamento como uma extensão das relações que têm com a cidade de Ipameri, um espaço conhecido que já faz parte de seu território. Para os idosos, o lugar representa uma experiência de vida acumulada. Porém, para todas as faixas etárias e sexos, o autor concluiu que o “território cigano em Ipameri” significa um espaço de trocas culturais e de histórias distintas da vida. Nesses termos, o significado do território para os ciganos é, sobretudo, um lugar propício às suas sobrevivências. Indagados sobre o “porquê” de estarem no local, as respostas foram unânimes: uma vida melhor. Assim, a terra se torna a segurança. Vaz (2006) finaliza aludindo o fato de o território cigano tornar-se um lugar imaginário, um espaço construído no imaginário das famílias e que já possui um valor afetivo. As famílias criam expectativas da forma como seria o agrupamento nos próximos anos. A imaginação sobre as suas novas moradias e os benefícios que esperam receber no território são fatores que sustentam a relação de afetividade com um lugar que poderá ser concretizado. Para o autor, a identidade do território cigano em Ipameri é uma somatória das representações simbólicas dos ciganos e das relações estabelecidas entre eles e os não ciganos.

Filho (2005) também se interessa pelas particularidades da história da etnia cigana e, em função disso, em sua obra apresenta um corpo de informações sobre os costumes e tradições dos povos ciganos, que são transmitidos de geração para

geração. São abordadas, também, características relacionadas aos valores cultuados por essa etnia, tais como a união, a língua romani, a liberdade, o respeito aos mais velhos, a convivência familiar, e o casamento cigano.

Num contexto geográfico específico, Borges (2007) parte de uma retrospectiva histórica sobre os principais e diferentes momentos que caracterizaram a trajetória dos ciganos no Brasil, marcada predominantemente por intolerância e perseguições. Em seu trabalho, faz um recorte mais específico sobre as questões envolvendo esses grupos no contexto da cidade de Juiz de Fora, em Minas Gerais, nas últimas décadas do século XIX e início do XX, levando em conta as tensões e conflitos próprios ao panorama de transição para o capitalismo no Brasil.

Outro estudo realizado em contexto geográfico específico foi desenvolvido por Simões (2007), cujo principal objetivo centrou-se na análise sobre a etnia cigana, sua história, seu tipo de organização social e os atuais processos de interlocução com o poder político brasileiro na elaboração de Políticas Públicas. A referida pesquisa, de orientação qualitativa, desenvolveu-se a partir de um estudo de caso realizado com uma família cigana residente no município de Palhoça/SC – Brasil. As questões norteadoras direcionaram-se sobre as ideias que alguns ciganos, residentes no município de Palhoça, teriam sobre educação e quais os valores que estes atribuiriam à escola formal e à comunidade étnica. A análise dos dados coletados levou Simões (2007) a considerar a importância de se conhecer onde e de que maneira os ciganos escolarizados utilizam o conhecimento construído. Para a referida autora, a identificação desses processos e em que contextos eles ocorrem poderiam ser utilizados como subsídios para a elaboração de políticas educacionais mais próximas do universo cultural cigano. Seria de certa forma a legitimação da função social da escola e de sua importância em suas vidas.

Outro autor que aborda a história da etnia cigana no Brasil é Teixeira (2008). Em seu estudo, o autor faz uma incursão bibliográfica revisitando importantes estudos que referem sobre a presença dos povos ciganos no Brasil. A narrativa parte de um momento histórico mais especificamente dos séculos XVII e XVIII para descortinar a trajetória dos ciganos no território brasileiro. Na cronologia de apresentação dos fatos, encontram-se também informações sobre os ciganos nos Estados do Rio de Janeiro e Minas Gerais no decorrer do Século XIX, enfatizando a presença dos ciganos na Corte do Rio de Janeiro, bem como, as implicações da presença deles nas cidades mineiras. O ensaio aborda, ainda, questões relativas à

inserção dos ciganos na economia do Séc. XIX, cuja ênfase recai sobre as atividades laborais praticadas por essa etnia naquele dado momento, tais como o comércio de tecidos, roupas, joias e quinquilharias, o comércio de cavalos e bestas de carga, a prática da quiromancia e atividades circenses. Outro aspecto apresentado no texto diz respeito à questão da imagem dos ciganos, pois o autor faz alusão a algumas condições típicas da etnia cigana, tais como: a aparência física, a moral ética cigana, os costumes, a língua e religião, a mendicância, a ociosidade e vadiagem. Teixeira (2008) encerra seu texto com posicionamentos bastante contundentes no que diz respeito à questão da discriminação e preconceito, condições fortemente presentes quando o tema em questão envolve a respectiva etnia. Respalado em documentação específica, esclarece que a história dessa etnia no Brasil iniciou-se em 1574 com a chegada do cigano João Torres e sua mulher e filhos. Um dos aspectos mais interessantes da obra é a denúncia relativa ao preconceito e estereótipo sofrido pelos ciganos no território brasileiro. Sobre essa questão, Teixeira (2008) pontua:

Vinculados a um conjunto de estereótipos, predominantemente negativos, os ciganos foram identificados como tendo uma natureza “perigosa”, uma encarnação da ameaça, pois seriam sujos e imorais. Dito de outro modo, o cotidiano cigano sempre esteve intimamente associado à imagem que se construiu deles. Imagem esta que manifestava as ressonâncias dos pesadelos e, eventualmente, até dos sonhos, da sociedade que os “abrigava”. (p. 76).

A despeito de tudo isso, os ciganos souberam subverter quase todas as situações que o contexto desfavorável lhes oferecia. Adaptaram-se, penetrando nas lacunas que a dinâmica econômica e social criava. A adaptação para a sobrevivência foi o grande trunfo da condição cigana. Isto porque, ao longo dos anos, mesmo sendo identificados como inferiores, forasteiros, depredadores, tendo a identidade depreciada em função do imaginário coletivo, que os percebia como vagabundos hostis, desestabilizadores da ordem pública, eles a recriaram frente às mais díspares circunstâncias. A sobrevivência foi a realização mais duradoura, o grande evento da história cigana.

Outro estudo que focaliza a questão da identidade cigana foi desenvolvido por Fazito (2006) que objetivou mostrar como a tradição cultural cigana tem sido capaz de estabelecer uma identidade dinâmica e performativa a despeito de sua complexa diversidade. Sustenta-se que o termo “cigano” é, na realidade, um estereótipo

elaborado com base em representações coletivas, experimentadas por indivíduos de diferentes tradições culturais ao longo de séculos de contato. O efeito de nomeação, pelo qual atores sociais posicionados assimetricamente na situação de contato inscrevem e assumem distinções (diacríticos e fronteiras) coletivas, parece fortalecer a noção de “unidade na diversidade”, baseada nas experiências semelhantes de negação, diferenciação e liminaridade<sup>11</sup>. Fazito (2006) argumenta que, segundo uma perspectiva relacional, observa-se que o nomadismo cigano opera como uma representação de dupla face, resultante da fusão de discursos mitológico-científicos e práticas sociais cotidianas: de um lado, o nomadismo é o resultado aterrorizante de constantes perseguições e exílios que se inscrevem no corpo dos indivíduos e reforçam a identidade pela experiência comum da diferença; de outro, o nomadismo reforça a alteridade quando se inscreve no campo das relações interétnicas como experiência coletiva comum de deslocamento no espaço físico e social.

Em outros termos, essa dupla face da qual se relaciona o nomadismo cigano, tende a favorecer a formação de processos identitários estreitamente vinculados às experiências vividas, ou seja, pode tanto caracterizar a necessidade de fuga e/ou distanciamento de situações que ameaçam o grupo, como pode se formar em função dos processos de aproximação entre diferentes etnias.

Dentre os objetos de estudo acerca da etnia cigana no Brasil, constatou-se a presença de estudos relativos a questões legais, de interesse em termos das políticas públicas voltadas a esses povos. No conjunto de publicações encontradas na realidade brasileira sobre a etnia cigana, encontramos dois artigos que referem sobre essa questão. O primeiro deles foi desenvolvido por Costa e Silva (2009) que objetivou proceder a uma análise sobre o tratamento constitucional reservado às minorias étnicas, especialmente à cigana. Neste sentido, a pesquisa foi conduzida com o propósito de identificar quais artigos constitucionais se aplicam à minoria cigana, uma vez constatado que em nenhum artigo há menção específica sobre ciganos. O método utilizado para a pesquisa foi o levantamento bibliográfico, que teve seu alcance limitado pela inexistência de literatura sobre o assunto em bibliotecas jurídicas. Aborda aspectos comuns da cultura, da história de vida e do tratamento dispensado pela sociedade à minoria étnica, conhecida como cigana. Secundariamente, discute o tratamento constitucional reservado a essa minoria.

---

<sup>11</sup> Liminaridade: caráter ou condição que é liminar, posição ou situação liminar. Liminar – que antecede o assunto ou objeto principal, preliminar.

Constata-se, por fim, que mesmo na falta de órgãos governamentais e legislação específicos que tutelem os interesses dessa minoria, pode-se contar com a vasta legislação sobre direitos humanos. De acordo com Costa e Silva (2009), o grande abandono do país com essas minorias tem agravado ainda mais a situação trágica em que vivem: grande parte das pessoas ciganas está inserida nas camadas mais baixas do povo brasileiro. E sabe-se que essas camadas baixas vivem em favelas, sem emprego, sobrevivendo de restos comunitários, sem escola, sem assistência. De acordo com as autoras, a falta de um artigo específico na Constituição Federal não impossibilita de todo a defesa dos direitos e interesses do povo cigano, já que como cidadãos brasileiros gozam de todas as prerrogativas disponíveis, além da possibilidade de utilizar-se por extensão de leis aplicáveis a negros e índios brasileiros, dos inúmeros tratados de direitos humanos assinados pelo Brasil e pela proteção dispensada pelo Ministério Público. Não obstante, as autoras enfatizam que gozar das prerrogativas enquanto brasileiros é um começo, mas não deixa de serem necessárias leis específicas; leis que realmente sejam aplicadas, e não utópicas, já que de nada adianta aos ciganos que eminentes juristas elaborem as mais belas e completas legislações se as mesmas não se aplicarem no plano fático. Em outros termos, faz-se necessária a elaboração de leis que de fato assegurem condições de vida digna para os ciganos que atualmente vivem em solo brasileiro.

A pesquisa desenvolvida por Brandão, Santos e Souza (2009) encontra-se nessa mesma direção, no sentido de questionar a existência de Políticas Públicas preocupadas em proporcionar espaços urbanos destinados às diferentes etnias, evidenciando, neste caso, a etnia cigana. O respectivo estudo surge a partir da necessidade de reflexão sobre determinadas decisões políticas, sinônimos, muitas vezes, de intervenções desastrosas para aqueles que embora não participem dos planos que reconfiguram o espaço urbano, são os mais afetados. Para as autoras, essas decisões envolvem investimentos financeiros sempre escassos frente às demandas coletivas. A participação dos cidadãos enquanto sujeitos políticos nos processos de transformação da cidade é cada vez mais necessária para o êxito das políticas públicas. A energia cívica dos agentes urbanos pode contribuir para as constantes (re)orientações da cidade, morada coletiva dos homens. De acordo com Brandão, Santos e Souza (2009) essa preocupação com a participação dos cidadãos está presente nos estudos voltados para a assim chamada “questão urbana”, destacando-se entre os problemas enfrentados de forma cada vez mais

intensa pelas sociedades urbanas contemporâneas. As autoras ressaltam também que tais sociedades urbanas estão organizadas num espaço marcado pela diferença, seja em termos de étnos, classe, etnia etc. Essas classificações podem permitir um estudo menos abstrato. Há casos em que a questão étnica, embora não muito exaltada nos estudos brasileiros, torna-se extremamente pertinente, merecendo uma reflexão mais acurada. O bairro do Catumbi, situado na Zona Central da Cidade do Rio de Janeiro, campo de estudo da pesquisa realizada por Brandão, Santos e Souza (2009) tem um aspecto muito peculiar, o de ser um bairro de acolhimento de imigrantes. Muito próximo da área do Cais do Porto, os imigrantes recém chegados encontravam no bairro do Catumbi um espaço amplo, próximo, de fácil moradia. O bairro acolheu, em sua arquitetura vernacular, grupos de diferentes nacionalidades e etnias, dentre os quais, portugueses, açorianos, espanhóis, italianos e ciganos. De acordo com as autoras, esses estrangeiros em busca de estabilidade e permanência encontraram a hospitalidade e a tolerância necessárias para uma coexistência harmoniosa no espaço público. Brandão, Santos e Souza (2009) concluem que os Oficiais de Justiça de Origem Calón, durante o conflito no processo de renovação urbana ocorrida a partir de Janeiro de 1967 até meados de 1979, desempenharam o papel de atores sociais ativos numa nova dinâmica espacial e social que estava começando a se configurar. Apesar de não participarem oficialmente da luta contra as desapropriações, os ciganos Calón foram, na verdade, os verdadeiros informantes de todo esse árduo e custoso passar dos anos a que os moradores do Catumbi foram obrigados a vivenciar, devido à má administração das políticas públicas. Colocaram-se como “protetores”, nessa rede de solidariedade que se formou, mesmo tendo consciência de que essa escolha pudesse ser a mais arriscada.

Outra linha de pesquisa envolvendo a etnia cigana no Brasil foi identificada nos estudos desenvolvidos por D’Avila e Lages (2007) e a pesquisa desenvolvida por Andrade Júnior (2008). O estudo realizado por D’Avila e Lages (2007) teve como objetivo analisar a relação de uma mulher médium com uma entidade sobrenatural que ela incorporava, a Pombajira Cigana da Umbanda/Quimbanda. De acordo com a autora, a possessão pode ser traduzida como uma ação de resistência aos poderes sociais opressores presentes no seu cotidiano. A análise dos dados revela como a possessão pode servir para a construção de uma identidade condizente com suas necessidades pessoais, como instrumento de posicionamento

social e como meio de denunciar as imposições do discurso oficial sobre os papéis sociais reservados às mulheres.

O estudo realizado por Andrade Júnior (2008) focaliza a relação dos ciganos com o misticismo. Trata-se de um Estudo de Caso, de uma cigana nômade que “lia” a sorte daqueles que a procuravam e que sempre esteve ligada diretamente às tradições milenares dos “romani”. Foi considerada milagreira após sua morte. O estudo objetivou entender a devoção de Sebinca Christo e, para isso, penetrou no universo cigano, desde suas origens até a sua atual relação com as sociedades sedentárias. O autor apresenta informações muito interessantes sobre a grande influência dessa cigana na vida dos ciganos e de alguns não ciganos. Por meio de uma incursão em busca de documentos, registros e informações a respeito da cigana Sebinca Christo, Andrade Júnior (2008) revela fatos como no túmulo da cigana serem deixadas oferendas por seus devotos e pedidos que são escritos na sepultura. Dentre os resultados, o autor constatou que no túmulo de Sebinca Christo foram encontrados elementos de diversas práticas da religiosidade, desde velas até bebidas alcoólicas, transformando sua sepultura num mosaico devocional. Andrade Junior (2008) enfatiza que a ciganidade, catolicismo e até umbanda, convivem amalgamando a fé dos devotos e construindo uma forma diferente e autêntica de relação com o sagrado.

A barraca sempre foi o local seguro e identitário de Sebinca Christo e de todos os ciganos nômades. Depois de sua morte e sua “santificação”, o túmulo passou a ocupar esse espaço onde ela não deixou de ser cigana e passou, segundo a construção de seus devotos, a utilizar de seus poderes para ajudar aos que necessitavam [...]. (ANDRADE JUNIOR, 2008, p. 271).

Ainda no Brasil, outros estudos sobre a história dos povos ciganos podem ser encontrados nos trabalhos de Dornas Filho (1948), Mota (1982, 1984) e Moraes Filho (1986). Os estudos de Locatelli (1981) e Aristicht (1995) focalizam aspectos antropológicos. Em outros estudos, observa-se a preocupação com a questão da discriminação sofrida pelos povos ciganos como, por exemplo, as pesquisas realizadas por Mota (1986) e Rezende (1995). Estudos realizados por Martinez (1989), Aristicht (1995), Campos (1999), Cândida (1995) e Rosso (1985) referem-se às tradições do povo cigano. Sobre a organização social dos grupos ciganos, encontram-se os estudos de Sant’Ana (1983), Pereira (1985) e Bueno (1990).

O conjunto de informações descritas acima se refere a uma breve exposição dos estudos atuais cujo objeto de interesse relaciona-se diretamente à história da

etnia cigana, em países da Europa e também no Brasil. Com efeito, toda investigação realizada até o momento me leva a reconhecer que existe uma diversidade nos estudos realizados. Esta diversidade cristaliza-se na eleição dos objetos de estudo, que envolvem temas como: a origem dos ciganos, a itinerância, a exclusão, as relações entre ciganos e não ciganos, as especificidades da cultura cigana. Por outro lado, a marginalização e o preconceito foi um tema presente em grande parte dos estudos pesquisados, o que sugere a existência de uma linha tênue e delicada que inspira ao mesmo tempo inquietação e preocupação por parte do pesquisador que pretende embrenhar-se nessa polêmica seara. Em outros termos, os estudos elencados acima denunciam a presença do preconceito e estereótipo direcionados à etnia cigana. Preconceito este, na grande maioria das vezes, “tingido” pelo desconhecimento e desinformação (como todas as demais formas de preconceito existentes) acerca da cultura que envolve esta etnia. Dessa forma, adentrar na história com o propósito de encontrar informações sobre os povos ciganos configura-se num exercício de confrontação com a intolerância e desrespeito represados nas atitudes daqueles que, movidos por paixões restritivas, geraram abismos muitas vezes intransponíveis na relação com o outro.

É preciso admitir que, mesmo na atualidade, o preconceito e a discriminação contra os ciganos mantêm-se presentes na sociedade de um modo geral, por meio de atitudes na maioria das vezes veladas, dado que contribui fortemente para manter um silêncio incômodo, posto não existir interesse por parte da sociedade dominante em modificar esse cenário. Por outro lado, em função das atrocidades e injustiças sofridas, os povos ciganos aprenderam a permanecerem em silêncio ao longo dos anos. A literatura que refere sobre isso menciona o surgimento de algumas organizações ciganas em prol da luta contra o preconceito, iniciativa presente principalmente em países do continente europeu. Importa reconhecer o valor dessas organizações ciganas que há meio século vêm desenvolvendo um importante trabalho de afirmação da etnia cigana. De acordo com Moonen (2010), “na Europa surgiram organizações ciganas pouco após a II Guerra Mundial e hoje são mais de mil. Em 1971, em Londres, no Primeiro Congresso Mundial Romani, foi criado o Comitê Internacional Rom, hoje chamado URI – União Romani Internacional” (p. 3). No Brasil já existe, desde 16 de março de 1987, o Centro de Estudos Ciganos – CEC – o primeiro da América Latina, presidido atualmente pela advogada Anny Walmrath Reis, cigana do subgrupo Ragari. O objetivo do CEC é

unir os ciganos em torno de um ideal comum: a fidelidade a si mesmos, aos seus costumes, aos seus valores, sem, no entanto, perder a noção da realidade social do país em que vivem. Em suma, a consulta às pesquisas realizadas no Brasil nos últimos anos indicam maior predominância em resgatar informações relativas à origem e história dos povos ciganos, sua trajetória pelo país, aspectos relacionados aos modos de vida, costumes, valores, enfim, particularidades da cultura cigana. Mais recentemente, foi possível constatar pesquisas que denotam preocupação com a questão da discriminação e preconceito sofridos por esses povos (embora em número ainda bastante reduzido), que sugerem um olhar atento (necessário) sobre as injustiças praticadas em relação aos ciganos ao longo da história, dado que em países mais desenvolvidos (a exemplo de Portugal e Espanha) existe um expressivo volume de pesquisas que abordam essa questão. Por fim, um dado novo e interessante que foi possível constatar nas pesquisas realizadas no Brasil, diz respeito a preocupações do ponto de vista da existência de políticas públicas em prol da etnia cigana. Entendo esse foco de interesse como um importante movimento em defesa dos direitos que se obnubilam nas letras da própria lei ao não explicitar, de modo claro, especificidades relativas à etnia cigana.

Retomando-se agora o segundo tema proposto para o presente estudo: “relações interétnicas”<sup>12</sup>, Bastos (2007) chama a atenção para o fato “da perspectiva das relações interétnicas, na sua dupla dimensão histórica e sincrônica, configurar-se como a mais recente de todas as abordagens, aquela que envolve uma dinâmica inter e transdisciplinar”. (p.9)

Para esse autor, tal perspectiva se encontra mais fortemente em expansão na Europa e nos EUA, tanto no registro científico como nas dimensões ideológicas, éticas e políticas. Nos EUA, sob a forma das “políticas de identidade”, as quais ocuparam, a partir da década de 1960, o campo da antiga “luta de classes”.

Em Portugal existe um grande volume de estudos envolvendo as relações interétnicas nos últimos anos. Estes estudos focalizam, em sua maioria, preocupações em termos dos fenômenos racistas, xenófobos, de exclusão e intolerância em relação aos povos ciganos.

---

12 Interétnico: relações que ocorrem entre indivíduos de etnias diferentes (FERREIRA, 2009, p. 1119).

De acordo com Bastos (2007), em Portugal os ciganos têm sido o principal alvo tanto de discriminação sutil como de demonstrações claras de racismo quer por parte da população em geral, quer por parte de instituições públicas e privadas e, provavelmente, isso explique o fato de ser crescente o número de pesquisas que abordem sobre essa questão, sendo que algumas delas focalizam o preconceito e o racismo de modo direto, como por exemplo, na pesquisa realizada por Dias, Alves, Valente e Aires (2006) nas cidades de Braga, Évora, Lisboa e Porto. Esta pesquisa objetivou compreender a problemática da exclusão social no âmbito das comunidades ciganas fixadas em meio urbano e semiurbano por meio da análise de um conjunto de entrevistas realizadas com pessoas das comunidades ciganas das cidades referidas e com pessoas de instituições que trabalhavam com essas comunidades. Dentre os resultados alcançados, desvela-se a constatação de que não é possível falar da existência de uma “comunidade cigana” em Portugal, mas sim, de várias comunidades, devido à multiplicidade de situações e especificidades de cada grupo. Esses dados aproximam-se dos resultados dos estudos realizados por Liégeois (2001) ao referir que os ciganos não formam uma totalidade homogênea; não é linguística, econômica, cultural e socialmente igual. Em outras palavras, é possível falarmos da inexistência de uma identidade cigana homogênea, única. Para este mesmo autor, as imagens acerca dos ciganos que se constroem e que se cristalizam tendem a apagar/ignorar todos os aspectos culturais e fazer emergir os ciganos como um "problema social", tornando-se necessário "reintegrá-los" ao resto da sociedade.

Outro estudo que evidencia a questão da integração/exclusão vivenciada pelos ciganos foi desenvolvido por Magano e Silva (2002). O respectivo estudo partiu do ponto de vista dos ciganos, sobre o seu cotidiano, sua relação e enraizamento com o meio, com as instituições locais, com a rede de interconhecimentos e, ainda, investigou sua vivência de integração ou exclusão. A pesquisa de orientação qualitativa realizou-se junto a uma comunidade cigana residente na cidade do Porto – PT. De acordo com Magano e Silva (2002), os resultados indicam que as posturas de integração/exclusão social aparecem como situações ambíguas. Por um lado, em muitos aspectos, parece existir uma vontade de integração. Por outro lado, em muitos outros aspectos, perante a ameaça de alterações de que não conhecem as consequências, parecem preferir serem eles próprios, sem se submeterem às condições propostas pela sociedade dominante.

A pesquisa realizada por Dias, Alves, Valente e Aires (2006) constatou que nas representações sociais e cotidianas, a categoria “ciganos” surge como uma identidade uniforme e portadora de um certo estigma, o que contribui para uma maior vulnerabilidade a situações de pobreza e de exclusão. Por fim, os autores da referida pesquisa são unânimes em afirmar que as alternativas de boa integração, má integração ou não integração assentam-se nas mãos das novas gerações das comunidades ciganas e dos poderes públicos a quem foi designada a respectiva tarefa.

Castro (2007), em estudo que enfoca a questão da mobilidade dos ciganos e os outros (não ciganos), partiu dos próprios ciganos para procurar compreender a complexidade de fatores endógenos e exógenos a esta população que interferem nas lógicas de estruturação dos seus modos de vida e consequentemente nos seus percursos territoriais e na heterogeneidade de relações que mantêm com o território. Para isto, interessou-se em perceber o que está por detrás do problema do lugar dos ciganos em determinado território. As famílias em análise, bem como aquelas que foram realojadas nos ditos: *Parques Nômades* manifestaram certa insatisfação face às soluções habitacionais encontradas, surgindo a centralidade urbana como uma expectativa forte em termos residenciais, não só pela proximidade a equipamentos e serviços, mas também pelas possibilidades de recursos e de coexistência que proporciona. De acordo com a autora, com base na análise cronológica dos períodos de fixação e mobilidade, e também através da informação complementar recolhida verificou-se do lado dos não ciganos certa incapacidade de interpretar as intenções dos ciganos, resultado de certo desconhecimento do modo de funcionamento do grupo e da grande dificuldade em se distinguir no comportamento do outro o que é efetivamente da ordem da agressão ou da intimidação. Nestes termos, Castro (2007) refere que esse provável desconhecimento do grupo étnico cigano tendia a gerar sentimentos de insegurança, muitas vezes infundados, e perpetuavam-se algumas das dificuldades de coexistência de grupos sociais muito heterogêneos. Embora o espaço público possa ser um modo de aprendizagem de outras formas de sociabilidade e da própria diferença, não implica que o confronto com o outro produza necessariamente um sentimento de convivência e reconhecimento. Tornando as diferenças palpáveis, o confronto pode conduzir a uma exacerbação dos preconceitos e a tensões conflituais. Relativamente à vertente urbanística colocam-se as questões da localização do espaço residencial para os ciganos, pois

quando não existe a possibilidade do encontro, conhece-se o outro através de estereótipos. De acordo com Castro (2007), os ciganos apropriam-se de um espaço, marcam a sua presença, revelam expectativas residenciais e criam um território complexo, carregado de atributos e significados.

No estudo realizado por Araújo, Fonseca, Magalhães e Leite (2010), buscou-se desenvolver conhecimentos sobre os sentidos que mulheres e raparigas ciganas e *padjas* atribuem à sua existência no cotidiano e, em particular, aos tempos e espaços escolares. A pesquisa, desenvolvida na área do grande Porto e distrito de Aveiro – Portugal, com jovens ciganas e lusas, numa Escola EB23, e com pessoas adultas de ambas as comunidades frequentando o Ensino Recorrente, baseia-se na recolha (e construção) de narrativas biográficas, entrevistas em grupo focadas e entrevistas semidirigidas com elementos das comunidades cigana e *padja*, de forma a permitir a compreensão dos sentidos que ambas as comunidades atribuem no desenrolar das suas vidas e às práticas que constroem e em que são construídas, como mulheres de grupos étnicos diferentes, bem como perceber as mudanças que, ao longo desses últimos anos, têm vindo a ocorrer na construção de uma interculturalidade. Araújo, Fonseca, Magalhães e Leite (2010) esclarecem ainda que o estudo buscou compreender, dentre outros aspectos, as relações de interculturalidade entre esses dois grupos, dar corpo a algumas linhas da pesquisa, como resultado da análise e interpretação da informação recolhida. O termo *padjas* foi utilizado como tentativa de lançar uma ponte para uma interculturalidade, ao recorrer ao termo que é utilizado pela comunidade cigana para se referir às mulheres não ciganas. Os resultados do estudo realizado por Araújo, Fonseca, Magalhães e Leite (2010) apontam para o fato de as comunidades ciganas, como comunidades dinâmicas, nos anos recentes, estarem passando por uma mudança profunda, relacionada com o processo de sedentarização já concretizado em outros países, como a Espanha, França, os países do Leste europeu, com consequências diretas para a vida das mulheres e a sua autonomia. As autoras referem que as mulheres do estudo em questão argumentam sobre a melhoria de condições de vida, sobretudo na saúde e na habitação, o próprio rendimento mínimo garantido, melhoria relacionada com a extensão de direitos sociais de cidadania. O conjunto de resultados obtidos levam as autoras a evidenciar o fato de estarem acontecendo mudanças do ponto de vista cultural, no sentido de uma maior individualização, na noção de família, com o conceito de solidariedade e de trocas intracomunitárias. De

acordo com as autoras do estudo, não se pode deixar de refletir sobre os dilemas que espreitam as relações entre comunidades culturais distintas e hierarquizadas do ponto de vista de relações de poder. Stoer e Cortesão (1999) citam Wieviorka para lançar uma reflexão sobre processos de guetização, afirmando que as preocupações exclusivas sobre preservação de identidade podem levar à questão do não fornecimento de instrumentos para uma sobrevivência na sociedade dominante e para o “usufruto da cidadania” e sobre o processo de assimilação, com a sua tentativa de anulação de uma especificidade cultural, de que outras culturas podem vir a ganhar: “o multiculturalismo consiste em navegar entre dois riscos opostos: o que consiste em fechar as minorias em guetos e aquele que consiste na sua assimilação”. (p.23). É na procura de uma alternativa a esses riscos que a educação intercultural de outro sentido deve incidir, tanto em nível de formação de docentes, como em nível de formulação de políticas locais e nacionais. A importância de que a comunidade cigana participe na tomada de decisões para escolha de políticas – ciganas e ciganos como interlocutoras/es – é certamente um passo importante.

Em síntese, as pesquisas consultadas cujo objeto de interesse assenta nas relações interétnicas revelaram dados expressos em estudos anteriores relacionados à história dos povos ciganos, ou seja, o fato desta etnia não se caracterizar como homogênea, que pode ser referida a partir de representações estereotipadas, que identificam os ciganos como um “problema social”, condição evidenciada nos estudos de Dias, Alves, Valente e Aires (2002) e Liègeois (2001), dado que sugere a manifestação do desconhecimento e/ou desinformação sobre particularidades que envolvem a etnia cigana, notadamente no que diz respeito à multiplicidade de situações e especificidades presentes em cada grupo cigano. Foi possível constatar, em outras pesquisas realizadas, expectativas em termos de melhores condições habitacionais – em estudos realizados com ciganos sedentários ou de realojamento – em relação à localidade de tais moradias, afastadas dos centros urbanos. Por outro lado, foi possível perceber também a solicitação de melhorias nas condições de vida, saúde e bem-estar. Tais resultados, por sua vez, levam-nos a refletir sobre um movimento presente nos grupos ciganos (que participaram das pesquisas apresentadas) que sugere o desenvolvimento de uma consciência sobre seus direitos enquanto cidadãos, à medida que verbalizam sobre suas expectativas em relação a melhores condições de vida e outros direitos sociais que lhes são de direito.

Focalizando, a partir de agora, o terceiro assunto proposto para discussão nesta pesquisa: “A criança cigana e a escola”, pode-se apontar que:

A escola possui a vantagem de ser uma das instituições sociais em que é possível o encontro das diferentes presenças. Ela é também um espaço sociocultural marcado por símbolos, rituais, crenças, culturas e valores. Assim, a questão da diversidade cultural na escola deveria ser vista como algo fascinante e proporcional às relações humanas. (LOURENÇO; OLIVEIRA; CORREIA, 2008, p. 2)

Na atualidade, é possível constatar um significativo aumento no volume de pesquisas cujos objetos de estudos centram-se nos grupos minoritários em risco de exclusão, razão que sugere um movimento que se delineia positivamente por parte das instituições acadêmicas no sentido de buscar compreender melhor esses grupos, conforme assinalam Lourenço, Oliveira e Correia (2008) ao reconhecerem a importância do impacto das diferentes culturas no campo acadêmico e a necessidade de adotar uma postura ativa ao detectar e compreender as diferentes atitudes e comportamentos das crianças de diferentes etnias no contexto escolar, e desse modo, facilmente, podemos chegar aos seus valores mais intrínsecos e às suas concepções de realidade. Nesta seção, pretendo apresentar informações sobre pesquisas realizadas na última década, seus objetos de estudo, objetivos e resultados alcançados, num processo de delineamento das inúmeras informações recolhidas em correlação com o núcleo de interesse que motivou o desenvolvimento do presente estudo, ou seja, a criança cigana e a escola.

Sobre essa temática, foi possível localizar alguns estudos muito interessantes. Em um primeiro momento, farei referência ao estudo de Martins (2007) intitulado: “Um olhar sobre o (in)sucesso escolar na diversidade cultural – Estudo de caso”. A referida pesquisa inscreve-se em um estudo de caso no campo da educação intercultural e objetivou investigar se o meio influencia o sucesso escolar dos alunos ciganos, africanos, lusos, a relação entre a cultura escolar e a cultura desses alunos, bem como as expectativas desses grupos culturais face à escola. De acordo com a autora, no processo de investigação foram utilizadas metodologias qualitativas e quantitativas (observações, questionário e entrevistas). A pesquisa desenvolveu-se numa escola de 1º Ciclo do distrito do Porto – Portugal, frequentada por alunos pertencentes ao grupo cultural cigano, africano e luso, com predominância do grupo cultural cigano. Foram realizadas observações das situações escolares destas crianças, num período de 4 anos (2002 até 2006) e,

posteriormente, esses dados foram correlacionados com as informações obtidas via questionários e entrevistas realizadas com uma amostra de alunos dos vários grupos culturais considerados com insucesso e sucesso escolar. Os resultados do estudo indicam que os alunos ciganos apresentam elevado absenteísmo escolar e frequentes problemas de adaptação, o que não foi verificado nos alunos lusos e nos alunos africanos. Por outro lado, constatou-se também que é significativo o número de retenções no 2º Ciclo de escolaridade e o abandono precoce dos alunos ciganos.

Outro estudo que se refere à escolarização de crianças de etnia cigana foi realizado por Gabriel (2007), e focaliza a questão das concepções pedagógicas dos professores de 1º Ciclo, face à escolarização de crianças de etnia cigana, bem como as expectativas que estas crianças têm sobre a escola. A pesquisa teve como método de recolha de dados a entrevista, como técnica dominante, e o uso de análise documental. A análise dos dados foi suportada por quadros teóricos produzidos no âmbito da investigação nas áreas da educação e comunicação intercultural. De acordo com Gabriel (2007),

considerando que as comunidades dos alunos estudados se enquadram nas chamadas “classes desfavorecidas”, as diferenças socioeconômicas que existem entre si e as redes sociais em que se movimentam, influenciam de forma diferenciada a sua interação e comunicação e as suas expectativas face a mesma. (p. 8)

Dentre os resultados apresentados no respectivo estudo, encontra-se o fato de os professores revelarem, nos seus discursos, alguma preocupação com os alunos de etnia cigana, porém, como refere o autor, tal preocupação não se traduz, na grande maioria, no desenvolvimento de forma integrada da cultura de etnia cigana, em contexto de sala de aula, e na implementação de práticas pedagógicas diferenciadas e interculturais. De acordo com Gabriel (2007), o discurso dominante da maioria dos professores para explicar o insucesso escolar dos alunos de etnia cigana enfatiza muito as tradições culturais e sociais do povo cigano e, por outro lado, existe uma tendência de colocarem a responsabilidade do insucesso escolar do lado das famílias e não do lado da escola.

Os professores, ao agirem em conformidade com os interesses da cultura dominante, estão a privilegiar a transmissão de conhecimentos e valores sem considerar as realidades sociais e familiares dos alunos, um pressuposto da escola tradicional de carácter monocultural. (GABRIEL, 2007, p. 8).

Outro estudo interessante foi realizado por Montenegro (2003), elaborado em torno da seguinte questão: Compreender de que modo o contato de profissionais de educação com pessoas de etnia cigana alterou os seus modos de agir e as suas concepções sobre os processos de escolarização e educativo. A pesquisa realizou-se junto a 15 profissionais de educação selecionados por terem contato com crianças, jovens e adultos de etnia cigana e terem vivido experiências de intervenção educativa em modalidades alternativas à socialização escolar, frente a uma metodologia de abordagem biográfica. O respectivo estudo abordou, ainda, conceitos como o processo de transformação sofrido pelos profissionais em situações consideradas ecoformativas. De acordo com Montenegro (2003) os resultados indicam que mudanças organizacionais – modalidades alternativas de intervenção educativa – analisadas constituíram o ambiente promotor de (trans)formações pessoais ocorridas nos profissionais. Por outro lado, a autora destaca que foi possível depreender ainda que as (trans)formações experienciadas caracterizam-se por serem especialidades e temporalidades flexíveis, abertas ao imprevisto, incertas, intensas, densas, fluidas, aceleradas e simultaneamente dilatadas no tempo, colocando a pessoa do profissional num permanente estado de alerta de vigilância de si próprio, exigindo-lhe uma atitude atenta e solta, reativa e ativa.

Se só no contacto estou a aculturar, então seria nestes espaços alternativos que se pode correr o risco de aculturar visando e vivendo a emancipação do outro, sendo que a emancipação do outro implica também saber renunciar/ceder os seus próprios poderes e saberes, ou melhor, saber partilhá-los e trocá-los mesmo que a situação nos incomode, que nos sintamos ameaçados e que nos torne inseguros. Há, pois, que se saber lidar com nossas próprias inseguranças sem as projetar nos outros. (MONTENEGRO, 2003, p. 163).

A respeito da pesquisa realizada por Brás dos Santos (2006), nela focaliza-se a realidade de uma comunidade cigana na cidade de Barreiro – Portugal. O estudo, intitulado: “A minoria cigana na comunidade barreirense – o caso da escolaridade das crianças da Quinta Mina” objetivou investigar as razões, as causas e as ações no sentido de combater o insucesso escolar e o abandono precoce do processo educativo por parte das crianças de etnia cigana e averiguar quais as estratégias da escola para apoiar o sucesso escolar dessas crianças, a sua inclusão e motivação

para prossecução dos estudos. Dentre os resultados do estudo, encontra-se o fato de a escola não apresentar estratégias explícitas e concretas para apoiar o triunfo escolar das crianças ciganas. Por outro lado, seus padrões de aprendizagem revelam a influência dos valores e experiências da sua comunidade em relação à educação formal, sendo particularmente notória a valorização das competências verbais e do conhecimento aplicado.

Objetivando estudar as estratégias de aculturação das crianças ciganas e as emoções e comportamentos que expressavam em relação às demais crianças (não ciganas), em função de variáveis cognitivo-emocionais e da identidade social (simples e dupla), e das comparações horizontais que se estabelecem entre grupos minoritários na hierarquização de preferências étnicas e nas atribuições causais para uma tarefa de sucesso, Alexandre (2003) operacionalizou os objetivos descritos em dois momentos distintos de seu estudo. No primeiro deles, um estudo correlacional, realizado com 61 crianças ciganas, demonstrou que as crianças com identidade simples (étnica cigana) estereotipizam mais o endogrupo e percebem metaemoções mais negativas do que as crianças com identidade dupla (étnica e nacional: ser criança cigana e ser portuguesa). De acordo com o autor, “a identidade parece assumir um papel explicativo na adoção das estratégias de aculturação das crianças ciganas e mais particularmente, na adoção de uma estratégia de separação nos contextos ‘escola’ e ‘casa’”. (ALEXANDRE, 2003, p. 10)

O segundo estudo realizou-se com 60 crianças (brancas, negras e ciganas). Para Alexandre (2003), os resultados obtidos neste segundo momento do estudo revelam que, tal como esperado num quadro de comparação complexo, que envolve um grupo majoritário e outro grupo minoritário, quer as crianças ciganas, quer as crianças negras, manifestam preferências por contatos mais elevados do endogrupo do que pelo grupo minoritário. Tais resultados indicam que não existe uma hierarquia de preferências consensual entre estes dois grupos. Por outro lado, sugerem, ainda, que é a comparação entre minorias que se torna relevante para estabelecer uma distintividade positiva. No que diz respeito ao resultado das atribuições causais, ao sucesso numa tarefa, no quadro comparativo entre minorias, apenas as crianças negras expressam hostilidade horizontal. O padrão de atribuições causais expresso pelas crianças da maioria, apesar de estabelecer uma hierarquia étnica menos clara do que em relação às preferências por contatos, é consensual e coloca a inteligência como causa distintiva do sucesso entre brancos e

ciganos. Para a autora, os resultados mostram a importância de variáveis cognitivas e emocionais para a compreensão das estratégias de aculturação no quadro infantil e a importância do processo de comparação horizontal nas percepções intergrupais.

No caso de Ventura (2004), há o intento de compreender como é que as crianças de etnia cigana vivem a sua experiência num Jardim I, onde existem também crianças não ciganas. Para sua operacionalização, a referida autora optou pela metodologia de orientação etnográfica, tendo privilegiado a observação participante. Segundo ela, trata-se de técnica capaz de colocar o investigador face à possibilidade de ascender aos mundos sociais e culturais das crianças e, desse modo, decodificar os sentidos por elas atribuídos à sua experiência vivida no Jardim I, na vida de todos os dias. Nesse sentido, ao longo do trabalho, objetivou perceber (a) a ordem social instituída no Jardim I, nomeadamente, no que concerne à organização do espaço/tempo, à distribuição e organização dos materiais como forma de explicitar as suas regras e rotinas; (b) de que maneira, perante a ordem institucional, as relações entre os grupos de pares se veem dinamizadas ou constrangidas, e; (c) o(s) modo(s) como, no Jardim I, as crianças se relacionam com aquela ordem institucional, ali (re)construindo as suas próprias ordens sociais. Outros objetivos que orientaram o trabalho foram: entender os processos interacionais que emergem e se desenvolvem entre as crianças, no decorrer das diferentes rotinas implementadas no Jardim I, nomeadamente, nos momentos da apresentação das surpresas, ou nos momentos do brincar e da arrumação, e vislumbrar de que maneira as crianças se aceitam ou se rejeitam, superam (ou não) as distâncias que social e etnicamente as separam e de que modo interagem, cooperando no desenvolvimento de ações comuns, partilhando as culturas de pertença social, étnica, de gênero e de classe, e as culturas infantis – brincar/ jogar com outros. De acordo com a autora, os resultados indicam a presença de processos de interexclusão social entre os dois subgrupos de crianças – ciganas e não ciganas – em que constataram que, para as brincadeiras de grupos de pares, as crianças ciganas são as menos procuradas pelas não ciganas. Por outro lado, constatou também a ocorrência de processos de intraexclusão social entre as próprias ciganas, sobretudo com crianças ciganas pertencentes a um nível socioeconômico inferior. Segundo Ventura (2004), foi possível constatar, também, situações em que as crianças de etnia cigana se aceitavam mutuamente, em especial, quando se tratava de crianças do mesmo nível socioeconômico. A autora

chama a atenção para o fato de, nas relações sociais de etnia, a variável classe social emergir como uma dimensão transversal. Outro dado curioso diz respeito ao fato de, em situação de jogo, as crianças ciganas e não ciganas, embora diante da presença notória de estereótipos e preconceitos, desenvolverem ações comuns, brincando umas com as outras. Condição esta que levou a autora a considerar o brincar como um valor de caráter universal para as crianças, à medida que, entre brincar sozinhas e brincar com outros, a sua opção, independentemente da etnia, classe social, de gênero, ou idade, é brincar com outros.

Casa-Nova (2006), ao estudar a relação das crianças e jovens ciganos com a escola, focalizou os fatores que interferem no afastamento destes indivíduos da instituição escolar. Por meio da análise interpretativa dos contextos e dos processos observados durante uma pesquisa de terreno de caráter etnográfico, em que a observação participante se constituiu no complexo metodológico privilegiado de recolha de informação, procurou desconstruir a tradicional e linear explicação deste afastamento baseada na assunção de que “os ciganos não gostam da escola”. Não obstante, de acordo com Casa-Nova (2006), a compreensão sociológica deste problema envolve o conhecimento e a compreensão dos processos socioculturais, complexos e multidimensionais, que estão na sua origem. Considerando, nesse processo, a importância da construção de uma escola com práticas pedagógicas e educativas inter/multiculturais, a referida autora questiona: É possível a construção de uma escola pública enquanto espaço de inclusão de múltiplas diferenças, lugar de vários mundos, espaço socioculturalmente desterritorializado de construção de diálogos entre a diferença que se perspective enquanto tal e não a diferença perspectivada pela cultura da sociedade majoritária, ignorando-se a si própria nessa diferença? De acordo com Casa-Nova (2006), enquanto as diferentes formações sociais dos diferentes Estados-nação considerarem a existência de uma cultura oficial escolar e perspectivarem a incorporação da diferença étnico-cultural nas instituições educativas numa relação de subordinação, inserindo o diferente no hegemônico já existente, a educação inter/multicultural não será uma utopia realizável. Em seu estudo, Casa-Nova (2006) chama a atenção para a emergência de uma escola inter/multicultural, uma escola que esteja preparada para atuar com a diferença, com os grupos minoritários, num exercício de valorização das diferentes culturas existentes.

O estudo de Pereira (2010) inicia-se com a apresentação do percurso escolar de crianças ciganas que frequentam a mesma escola do 1º ciclo, em duas turmas diferentes. Posteriormente, apresentam-se alguns episódios, recolhidos na sala de aula, que ilustram as estratégias de cálculo mental utilizadas pelas crianças, nomeadamente, em situações de adições e divisões. Este cálculo mental surge tanto em situações simples de cálculo como inserido na resolução de problemas e desafios, e pode, simultaneamente, ser utilizado com os algoritmos. Para conhecer a realidade escolar, no que respeita ao sucesso escolar dos alunos da escola onde se desenrolou o estudo, nomeadamente, a situação dos alunos de etnia cigana, a autora procedeu à análise dos alunos aptos e retidos no ano letivo de 2002/2003. No que diz respeito à relação estabelecida com a matemática, Pereira elegeu dois casos para análise dos processos de aprendizagem dos conteúdos da Matemática. Os participantes denominados Jorge e Róger permitiram à pesquisadora reconhecer tanto em um quanto no outro um padrão de atuação semelhante em relação aos conteúdos de Matemática, uma vez que ambos demonstram gostar da referida disciplina ainda que não o verbalizassem explicitamente, e por reconhecerem o valor da escola e da Matemática na sua vida futura. Pereira identificou, ainda, uma relação com o pensamento matemático e com a matemática, que considerou ser uma relação de autonomia, uma vez que frente a situações problemáticas, não só as resolviam bem, como mostravam prazer em resolvê-las, como constatou com o envolvimento demonstrado nos desafios matemáticos apresentados. Averiguou também que, embora os alunos apresentassem estratégias alternativas de cálculo mental e as comunicassem explicitamente, estes mostravam uma tendência para seguir os “procedimentos-padrão” ensinados pelas professoras. Foi possível constatar ainda que Róger usava as próprias estratégias de cálculo mental para ultrapassar as suas dificuldades em operar com os algoritmos, principalmente na divisão. Pereira (2010) salienta, ainda, que para cativar e motivar as crianças ciganas, a aprendizagem curricular para além de ter de ser ativa, terá de ser integradora daquilo que lhes é intrínseco: a cultura cigana. Além disso, defende a ideia de que o sucesso educativo destas crianças passa pelo uso dos seus costumes e tradições no ambiente escolar, comparando-os, relacionando-os e integrando-os com outras culturas. Para a autora, é importante recontextualizar e refletir sobre a necessidade de uma organização e práticas curriculares com as quais as minorias se identifiquem e se sintam reconhecidas. Por fim, sugere que os

episódios matemáticos recolhidos junto das crianças ciganas indicam que estas apresentam estratégias alternativas de cálculo mental e revelam uma apetência própria para resolver as situações matemáticas de forma inovadora. Alerta ainda para o fato de a desenvoltura em relação ao cálculo mental não ter sido totalmente adquirida em ambiente escolar, pois no caso do Róger, este usava o seu saber matemático para conseguir dar solução às propostas da matemática escolar, enquanto que o Jorge usava o seu saber matemático apenas quando solicitado a fazê-lo.

O estudo de Antunes (2008) preocupa-se com a questão do sucesso escolar de indivíduos pertencentes à minoria cigana em Portugal. Para esse intento, o autor procurou encontrar respostas para aquilo que contribui e influencia positivamente o percurso escolar de crianças ciganas. Para dar suporte às análises, a autora utilizou-se da perspectiva teórica de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire, dado que os respectivos referenciais procuram pontos de convergência e de divergência sobre as problemáticas do sucesso escolar, da reprodução social, das classes sociais, da mobilidade social e das singularidades sociais. Bourdieu possibilita o entendimento das dinâmicas dos grandes grupos sociais, da reprodução social, dos habitus de classe; Lahire reflete a preocupação pela especificidade de cada indivíduo nas suas trajetórias singulares. A recolha das informações foi feita por entrevistas. Antunes (2008) refere que a análise sociológica dos discursos dos entrevistados submeteu-se às dimensões temáticas pré-estabelecidas. Conheceram-se, passo a passo, as dimensões onde se articulam os contextos familiares, escolares, as redes de sociabilidade e as relações interétnicas que influenciaram as trajetórias dos entrevistados. Da análise efetuada, o autor ressalta que os casos de sucesso escolar de ciganos se devem às estratégias educativas das famílias, à riqueza das redes de sociabilidade interétnicas, ao valor atribuído à escolaridade, em consonância com a fraca etnicidade dos indivíduos em questão.

Das pesquisas apresentadas acima cujo foco de interesse centrou-se na relação entre a criança cigana e a escola, é possível afirmarmos que a grande maioria destes estudos desvela a necessária mudança no cotidiano escolar para que seja possível acolher e trabalhar com a etnia cigana por meio do desenvolvimento de estratégias para apoiar e incentivar os padrões de aprendizagem dessas crianças, uma escola que esteja receptiva aos processos interacionais promovidos por essas crianças, que esteja atenta aos interesses e saberes dos grupos

minoritários, que esteja aberta a diferentes culturas existentes, que promova práticas culturais, conforme assinala Pereira (2010), com as quais as minorias se identifiquem e se sintam valorizadas, uma escola que valorize o papel da família destes grupos minoritários, e que promova redes de sociabilidade interétnicas, posto que é a partir dessa experiência que o ser humano se desenvolve.

Não há, na realidade, conhecimento humano sem a troca com o outro, diferente e semelhante. A experiência com a alteridade conduz-nos a ver aquilo que jamais poderíamos imaginar e nem sequer sonhar por estarmos demasiado fixados no que consideramos como evidente e relacionado com o cotidiano. É essa experiência que nos permite a consciência de nós mesmos, o espiar-se e o surpreender-se. (GUÉRIOS; STOLTZ, 2010, P.11).

Em síntese, o conjunto de estudos e pesquisas que focalizam a relação da criança cigana com a escola denuncia, por intermédio de seus autores, que não é mais possível delegarmos a responsabilidade pelo insucesso escolar do aluno (qualquer que seja a sua etnia) enquanto a escola continuar a desmerecer e/ou desrespeitar a realidade e as idiosincrasias que o tornaram um representante da espécie humana em um determinado momento histórico em que a cultura da qual faça parte o constitui. Esses estudos anunciam, de modo sutil, a evidência de outras necessidades no cenário da escola, a necessidade de promovermos a interculturalidade como uma perspectiva enriquecedora das práticas educativas, considerando a educação como um processo universal de aprendizagem de várias lógicas baseadas na comunicação e na troca permanente entre diferenças.

## 4 A CULTURA CIGANA

“Eu sou, porque nós somos”. (Ditado Zulu)

Com relação aos povos ciganos, historicamente falando, é possível afirmar que esses povos sempre despertaram grande curiosidade e interesse nas pessoas de um modo geral. Atitude provavelmente relacionada ao fato desse grupo cultivar valores, crenças e hábitos muito diferentes comparativamente das formas de organização social de culturas dominantes, como por exemplo, a sociedade ocidental. Cabe esclarecer que a cultura cigana não se trata de uma cultura única, homogênea (como habitualmente se pensa). Contrariamente a isso, os povos ciganos se diferenciam em grupos distintos. Outro esclarecimento importante diz respeito à própria terminologia, pois a palavra “cigano” carrega em si idiosincrasias que caracterizam a própria etnia, ou seja, não se trata de uma denominação cuja conceituação se “fecha” e/ou se operacionaliza de modo único. Sobre essa questão, Bastos (2007) esclarece que “os ciganos são constituídos por populações altamente segmentadas e fortemente diversificadas por trajectos históricos e culturais muito heterogêneos”. (p. 23). Nessa mesma direção, Ventura (2004) argumenta que em cada grupo de ciganos é possível assinalar “nuances” culturais podendo, por isso, dizer-se que existem tantas culturas ciganas quantos são os grupos de etnia cigana. Para a referida autora, esta circunstância deve-se, entre outros fatores, à diversidade de experiências vividas através dos tempos pelo povo cigano na sua relação com outros povos, outros grupos sociais e culturais, deve-se à multiplicidade de contatos estabelecidos com várias pessoas e meios diferentes, aos seus cruzamentos e entrecruzamentos efetuados ao longo da história.

De acordo com Moonen (2008), hoje, os ciganos e os ciganólogos não ciganos costumam distinguir pelo menos três grandes grupos de ciganos:

1. Os ROM, ou Roma, que falam a língua romani; são divididos em vários sub-grupos, com denominações próprias, como os Kalderash, Matchuaia, Lovara, Curara; são predominantes nos países balcânicos, mas a partir do Século XIX migraram também para outros países europeus e para as Américas.
2. Os SINTI, que falam a língua sintó e são mais encontrados na Alemanha, Itália e França, onde também são chamados Manouch;

3. Os CALON ou KALÉ, que falam a língua caló, os ciganos ibéricos, que vivem principalmente em Portugal e na Espanha, onde são mais conhecidos como Gitanos, mas que no decorrer dos tempos se espalharam também por outros países da Europa e foram deportados ou migraram inclusive para a América do Sul.

Estes grupos e dezenas de sub-grupos, cujos nomes muitas vezes derivam de antigas profissões (Kalderash = caldeireiros; Ursari = domadores de ursos) ou procedência geográfica (Moldovaia, Piemontesi), não apenas têm denominações diferentes, mas também falam línguas ou dialetos diferentes. (p. 9).

Segundo Pereira (2009), essa diversidade “caracteriza-se, principalmente, pelo tipo de atividade exercida – calderaria, circense, negócios, musical etc. – e pelo convívio com os mais diversos povos do mundo”. (p.12).

Em Pereira (2009), encontramos ainda as seguintes denominações para os grupos ciganos: rom, caló, sintó e manuche e também de subgrupos: kalderash, macwaia, lovára, xoraxanó (horaranó) e outros. Por essa razão, escrever sobre os povos ciganos é referir-se a um grupo heterogêneo que apresenta lógicas de organizações distintas, evidenciando a etnia cigana como objeto de estudo, exigindo daquele que irá pesquisar inicialmente a compreensão destas diferenciações e, principalmente, respeitá-las.

Na atualidade, ainda repousa no imaginário da grande maioria das pessoas lendas e fantasias sobre os ciganos, o que sugere o desconhecimento e a desinformação sobre essa etnia. Por essa razão, Mendes (2000) aventava a possibilidade de o desconhecimento do universo simbólico dessa etnia estar estreitamente associado a atitudes de incompreensão, não reconhecimento, discriminação e rejeição em face deste grupo; assistindo-se por parte da sociedade envolvente à atribuição de uma “identidade negativa” aos ciganos de um modo geral. Encontramos na literatura maior interesse em focalizar as vivências de grupos minoritários em situações de exclusão, o que sugere uma maior preocupação em compreendê-los, ou a intenção de aproximar-se dessas comunidades com o propósito de aprender com elas, de obter conhecimentos sobre diferentes maneiras de sua organização social, que tem possibilitado a sobrevivência a tantas intempéries, discriminações, preconceitos, e até mesmo a atos bárbaros. Merece destaque o fato desses povos, de maneira geral, não se preocuparem com o acúmulo de bens materiais, não desejarem obter status e posição em seu grupo de pertença e, ainda, não sentirem a necessidade de consumo tão demarcada nas

sociedades capitalistas. De norte a sul, de leste a oeste do planeta, onde houver possibilidade de vida, lá estão os ciganos, com suas famílias.

De maneira surpreendente, atravessam fronteiras. A cada conquista fincam sua bandeira; no entanto, não tomam posse da terra. Não consta nos registros históricos que tenham um dia travado luta armada pela obtenção de direitos territoriais. Ainda assim, conquistaram o mundo. (PIRES FILHO, 2005, p. 20)

Conforme assinala Liégeois (1989), As populações ciganas, alvos e atores de processos de aculturação e de marginalização, mantêm, no entanto, uma identidade própria, alicerçada num sistema de valores, crenças e normas culturais específicas.

A sua identidade e modos de vida assentam em grande medida na filiação étnica, estruturada em torno de um quadro de valores comum, peculiar, estruturador de suas vivências e relativamente diferente do que prevalece na sociedade envolvente – a valorização dos elementos mais velhos do grupo e da família extensa; o casamento segundo a tradição; a virgindade da mulher; o respeito e amor dedicado às crianças e o respeito pelas “leis ciganas” que se considera estar acima da ordem jurídica do país – e que distancia e acentua as clivagens e contrastes sociais e culturais entre ciganos e a sociedade em geral, tendenciosamente homogeneizante niveladora. (MENDES, 1998, p. 208)

Muitos são os modos de vida que caracterizam a etnia cigana, dentre eles a valorização da língua, o nomadismo, os rituais de nascimento, casamento e morte, a religião, as leis ciganas e a família. Passarei agora a referir sobre cada um deles.

#### 4.1 A língua cigana

Os ciganos, portadores de uma cultura oral, desenvolveram uma língua própria denominada *romani*, que para Paiva (2009) “derivou do velho sânscrito e vem ao longo de mil anos recebendo contribuições de todas as línguas por onde este povo passa algum tempo.” (p. 6). Para Liégeois (1989), a língua cigana também deriva do sânscrito e possui inúmeros elementos de base comuns ao *híndi*, *bengali*, *panjabi*, línguas do Norte da Índia.

Paiva (2009) argumenta que os dialetos ciganos podem ser agrupados da seguinte maneira: “Sintos – na Europa ocidental, com grande influência da língua alemã; Vlax (ou danubianos) – presentes em toda Europa, América, Austrália e Sul da África; Balcânicos – recebendo influência eslava e turca.” (p. 6)

A esse respeito, Costa (2006) argumenta o fato de não causar estranhamento que após séculos de migração, por países diferentes, a língua tenha se ramificado e continue a ramificar-se, dando origem ao grande número de dialetos existentes.

## 4.2 O Nomadismo

De acordo com Paiva (2009), o nomadismo enquanto um fato típico e misterioso do povo cigano, não é explicado pelas teorias científicas, afinal, “o homem nos seus primórdios era nômade, o que é inexplicável é a continuidade desse nomadismo pelos ciganos”. (p. 6) Sobre o nomadismo, Costa (2006) coloca que os ciganos carregam por onde vão a herança recebida, sem apego a sentimentos de raízes locais, mantêm como pátria a tradição que os acompanha desde o nascimento.

## 4.3 Os rituais de nascimento, casamento e morte

### 4.3.1 *Sobre o nascimento*

Segundo Pereira (2009), um cigano só terá verdadeira importância para a sua comunidade quando se casar e tiver filhos. Sobre o nascimento, Pires Filho (2005) afirma que o bebê cigano quando nasce é motivo de festejos e de grande alegria.

A mulher cigana quando se encontra grávida, é alvo de toda atenção e é preservada por todo clã cigano, devendo ser mantida sob vigilância e cuidados especiais, não podendo ver ou ouvir fatos desagradáveis, estar em lugares que sejam feios, até mesmo ver máscaras ou fotografias feias (PIRES FILHO, 2005, p. 37).

Muitos rituais se evidenciam na ocasião do nascimento do bebê cigano e, a exemplo disso, há os diversos rituais de purificação.

Muitos são os modos de vida que caracterizam a etnia cigana, dentre eles a valorização da língua, de proteção e de reconhecimento paternal. Sobre esses rituais, Costa (2006) esclarece:

No ritual de purificação, o recém-nascido era lavado e banhado abundantemente em água corrente. No ritual de proteção o recém nascido era untado com óleo que deveria proteger a criança contra o mau-olhado. Era também costume o emprego de talismãs e de amuletos contra os espíritos maus. Nos rituais de reconhecimento paternal era costume, no norte da Hungria, embrulhar o recém-nascido em faixas sobre as quais tinham sido derramadas algumas gotas de sangue do pai. (p.190)

Foi possível encontrar, na literatura, outras práticas interessantes em relação ao nascimento do bebê cigano, como o fato de que:

Quando nasce o bebê, no momento de sua primeira mamada, a mãe cigana lhe sopra no ouvido seu primeiro e mais importante nome, que ninguém fica conhecendo e que deverá levá-lo para o túmulo consigo. Esse nome, nem mesmo o pai fica sabendo. Os ciganos entendem que dessa forma a criança fica protegida das tentações dos demônios, dos duendes e dos maus espíritos. (COSTA, 2006, p. 38).

Ainda segundo Costa (2006), “esse nome somente deverá ser usado pela mãe nos momentos de muita dificuldade daquela criança, fazendo suas orações para ajudá-la, por ser um nome completamente místico e somente reconhecido por ela (mãe) e pelo universo místico”. (p. 38)

Conzannet (citado por COSTA, 2006) refere que, de uma maneira geral, os ciganos adotaram a religião das populações sedentárias. Assim, nos países cristãos, o batismo tornou-se um ritual quase obrigatório. De acordo com Pires Filho (2005), em geral, o batizando costuma estar vestido todo de branco e deve permanecer junto de seus padrinhos, formados por casais, podendo ser mais de um.

Os homens ficam de um lado e as mulheres do outro; o padrinho acompanha e participa de toda a cerimônia batismal permanecendo ao lado de quem está sendo batizado, o tempo todo fazendo parte efetiva de tudo e oferece como presente naquele momento uma moeda de ouro que leva o nome de galby, com o propósito de lhe trazer fortunas e muita sorte, com prosperidade e saúde, assumindo a responsabilidade como um segundo pai. Esse galby será usado no pescoço com uma corrente de ouro para toda vida. (PIRES FILHO, 2005, p. 39)

Segundo Costa (2006), as primeiras menções aos batizados de crianças ciganas aparecem na “Cosmologia Universalis” de Sebastien Münster, em 1489-1552, onde referia que, apesar da ausência de religião, os ciganos batizavam as suas crianças.

#### 4.3.2 Sobre o casamento

Segundo Costa (2006), o casamento cigano era essencialmente visto como uma realidade humana, natural, não introduzindo nele a intervenção de força ou de seres superiores. Pereira (2009) refere que o “casamento entre os ciganos tem tanta importância – chega a ser considerado ponto de honra – que as mulheres e homens que permanecem solteiros têm, dentro dos grupos, uma posição menos valorizada.” (p. 69)

Do mesmo modo que acontece nos nascimentos, o casamento cigano envolve uma série de rituais, práticas e comemorações. No entanto, algumas regras devem ser rigorosamente cumpridas. Costa (2006) refere que

a primeira regra do casamento era a interdição dos casamentos mistos: ciganos com não-ciganos. Tratava-se, essencialmente, de uma tendência para se casarem com parentes ou conhecidos, preferência esta que estava ligada aos seus modos de vida: o nomadismo. (p.193).

Outra regra que deve ser seguida à risca é a virgindade da noiva. Se a moça que casar não for mais virgem, tal condição pode resultar em imediata separação. Segundo Paiva (2009), no dia seguinte ao casamento “é feito o exame do sinal de virgindade, através do lençol manchado. Quando verificada, explodem em festas, rasgam a camisa do pai da noiva e o carregam pela casa ou acampamento”. (p. 8)

Os ciganos não toleram o adultério e bigamia, condição prevista tanto para o homem quanto para a mulher, sendo que, se o casamento não der certo, poderá ser dissolvido, e o homem e a mulher poderão casar várias vezes.

No que diz respeito à idade para se casar, entre os ciganos, geralmente, realizava-se a partir dos 12 anos, “idade a partir da qual os ciganos consideravam que uma rapariga cigana podia ser pedida em casamento, embora houvesse

exceções e se assinalassem casamentos com jovens aos 10 anos”. (COSTA, 2006, p. 194)

Os rituais do pedido de casamento variavam muito de comunidade para comunidade. Assim, nos ciganos da Transilvânia, era o rapaz que escolhia a rapariga oferecendo-lhe um lenço de seda vermelho que colocava à volta da tenda da sua família. Noutras comunidades utilizavam-se intermediários para demonstrar os sentimentos do futuro noivo, oferecendo à noiva flores, lenços ou peças de ouro. Para outras comunidades, como por exemplo, entre os ciganos da Bélgica, da Suíça e da Espanha, o ritual era do tipo patriarcal. Os jovens não tinham iniciativa nenhuma, sendo o pai do jovem que procurava a noiva. A intervenção do pai, ao procurar a noiva para seu filho, seguia, também, um ritual. Assim, o pai da noiva ao aceitar beber um copo de vinho oferecido pelo pai do jovem, significa que ele aceitava o jovem para a sua filha. (COSTA, 2006, p. 195).

Com base no exposto, é possível perceber que a cultura cigana preserva os seus valores, suas regras e os rituais que ao longo dos anos tem acompanhado os diferentes grupos ciganos que transitam pelo mundo.

#### *4.3.3 Sobre a morte*

De acordo com Pereira (2009), o culto aos mortos é uma área sagrada para os ciganos e revela que este é um povo com forte sentido de religiosidade, que crê no além e pode-se dizer que herdou da filosofia hindu a ideia do retorno permanente à vida. Cozannet (citado por COSTA, 2006) também refere a ideia do retorno, ao colocar que os ciganos acreditavam na imortalidade da alma e representavam-na de uma maneira material. Isso quer dizer que os ciganos ignoravam a categoria do espiritual como realidade não corporal.

Se o cigano falava de espíritos, de demônios, da alma, era sempre na forma de seres mais ou menos materiais. A construção destes seres espirituais era como que uma projeção das forças da natureza. Era um tipo de religiosidade primitiva. Neste sentido, a concepção de imortalidade era próxima da religião egípcia e do espiritualismo grego, que recusavam desvalorizar a vida na terra em detrimento de uma imortalidade imaginária. (COSTA, 2006, p. 203).

A literatura concernente às populações ciganas aborda sobre ritos que fazem parte do culto aos antepassados. Nestes ritos, existem algumas práticas preservadas pelo grupo Rom, e que são realizadas três dias após a morte de um determinado membro do grupo e se repetirá 41 dias depois. De acordo com Pereira

(2009), o ritual intitulado *pomana* é muito preservado pelo grupo Rom, e caracteriza-se da seguinte maneira:

À *pomana* comparecem parentes e amigos do morto vindos de todas as partes do país. Dá-se então um banquete com as comidas e bebidas preferidas do antepassado. Caso ele não ingerisse bebida alcoólica, não haverá bebida alcoólica. Do mesmo modo, as pessoas que comparecerem à *pomana* só fumarão se o antepassado tivesse esse hábito. Caso contrário, ninguém pode fumar. À cabeceira da mesa, onde é oferecido o banquete aos convidados, ficará uma pequena mesa com uma foto do morto, alguns pertences que não foram enterrados com ele, muitas flores e frutas e um prato com as mais diversas comidas, que deverá permanecer sempre cheio. (PEREIRA, 2009, p. 76).

A autora enfatiza o fato de que embora a *pomana* seja uma oração familiar do ritual balcânico, ela se difundiu para os ciganos eslavos, para os demais ciganos europeus e é seguida pelos ciganos brasileiros, de modo que cada subgrupo possui rituais diferentes para essa prática cultivando a essência do rito. Pereira (2009) destaca, ainda, que toda essa série de rituais que constituem a *pomana*, além de revelarem o sentimento e carinho dos ciganos pelos seus antepassados, são a garantia de que o *duho*<sup>13</sup> não ficará mais vagando pelos lugares da terra e seguirá em paz para outro local.

Com base no exposto, é possível perceber que os rituais que envolvem o luto são muito valorizados pelos ciganos, tornando as práticas a eles relacionadas momentos de bastante comprometimento com aquele que faleceu. Por outro lado, foi possível encontrar na literatura informações interessantes relativamente à morte de crianças. De acordo com Coelho (1995), as crianças (pelo menos algumas) são enterradas nos cemitérios cristãos. O cadáver é acompanhado de homens e mulheres, soltando estas grandes alaridos. No entanto, não existem rituais mais específicos envolvendo a morte das crianças, ou seja, não bailam e nem cantam nessa ocasião, como no caso da morte de adultos.

Pereira (2009) refere, ainda, que depois da morte de um cigano seu nome não pode mais ser pronunciado, a não ser em caso de muita necessidade.

---

<sup>13</sup> *Duho* é uma terminologia do dialeto cigano que significa “espírito”.

#### 4.4 Religião e religiosidade do povo cigano

Segundo aponta Costa (2006), as diversas maneiras de viver a religião, suas práticas e ensinamentos, dependiam da situação em que se encontrava o cigano e das relações que este mantinha com o meio. Em outras palavras, os ciganos adotam a religião do país que os acolhe (PAIVA, 2009). Assim, a religião podia ser vista como uma adaptação ao meio, como uma componente cultural ou como um elemento que permitia, em determinadas circunstâncias, um equilíbrio psicológico e uma reorganização social e cultural. (COSTA, 2006, p. 207).

Pereira (2009) chama a atenção para o fato de não haver religião cigana. No entanto, pode-se falar de uma religiosidade intrínseca a esse povo que faz com que eles cultuem os santos do panteão cristão, aos quais oferecem festas cada vez que uma graça é concedida.

Pode-se dizer que a maioria dos ciganos acredita em um só Deus, e eles costumam adotar a religião predominante na região onde moram ou no país por onde caminham. Se é de fato que eles cumprem os ritos das religiões que adotam, paralelamente, mantêm algumas de suas crenças tradicionais como: cartomancia, quiromancia (leitura das linhas das mãos), ocultomancia (leitura dos olhos), leitura do destino na borra do café e do chá, no jogo de moedas e, sobretudo, na observação dos sinais da natureza – inclusive no vôo das aves. Para os ciganos, em tudo pode-se ver um reflexo da vontade de Deus que, para eles, está acima de tudo. (PEREIRA, 2009, p. 84).

Outra informação interessante sobre a religiosidade do povo cigano diz respeito a uma prática dos ciganos nômades, que ao armarem suas barracas, pedem a proteção de *Del*<sup>14</sup> para o local escolhido. Às vezes passam ao redor da barraca a imagem de algum santo de sua devoção.

#### 4.5 As leis ciganas

As leis ciganas são também conhecidas por “Tribunal Cigano”. De acordo com Borrow (citado por COSTA, 2006), a lei cigana dividia-se em três preceitos,

---

<sup>14</sup> *Del*: no dialeto Romani, significa “Deus”.

através dos quais os ciganos deviam regular toda a sua vida. O primeiro deles tinha a ver com o modo de viver, o que significa que os ciganos deveriam viver com os seus irmãos, os *roms*, e não com outros homens que não fossem ciganos. Deviam viver numa tenda, como era próprio de um *rom* e não numa casa, que o ligava ao lugar. Cabia ao cigano conformar-se com os modos do seu próprio povo e evitar os dos outros povos (não ciganos) com quem não deveriam se misturar.

O segundo preceito referia-se à questão da fidelidade e destinava-se especialmente às mulheres. Com esse mandamento, as mulheres deviam ser fiéis aos *roms*, e não se deixar seduzir pelos fidalgos ou plebeus. O terceiro preceito referia-se ao pagamento das dívidas. Na linguagem cigana, a condição de estar em dívida chamava-se *Pazorrhús*, e o *Rom* que não procurasse libertar-se dessa condição era julgado infame e expulso da comunidade. Costa (2006) refere que quando um cigano emprestava a outro cigano ficava na expectativa de ser reembolsado e até que isso acontecesse o devedor estava *pazorrhús* (p. 214).

De acordo com Paiva (2009), o povo cigano tem o costume irrestrito de obedecer à “lei” dos mais velhos.

Quem manda é o chefe, o *barô*, ou *voivoda* ou capitão. Sua palavra tem força de lei. Ressalte-se o grande respeito que têm pelas pessoas mais idosas, e a matriarca (*phury daj*) tem a palavra final em todas as questões, não obstante, a sociedade cigana ser patriarcal. Contudo, os ciganos se adéquam, obedecem e respeitam as leis do país que os acolhem. (PAIVA, 2009, p. 7).

Quando nos reportamos à história dos povos ciganos, é possível nos depararmos com a ideia de que essas pessoas, por agirem de forma livre, apresentam um comportamento que tende a sugerir descumprimento de regras e/ou normas sociais, dado que tende a ser refutado quando, ao nos apropriarmos de informações relativas à cultura cigana, descobrimos a existência da prática e respeito às normas estabelecidas pela própria etnia, ou seja, existe um conjunto de leis que asseguram essa prática. O tribunal cigano denominado por eles de *Kris* significa que existe uma autoridade suprema que obriga todos os membros de uma comunidade a respeitarem as regras existentes, para o bom funcionamento da organização do grupo. De acordo com Costa (2006), o comandante era o membro mais velho, *krisnitori* ou *mujaló*, da comunidade que presidia ao *Kris* e era assistido por dois a doze elementos da comunidade considerados respeitáveis. Costa (2006) refere que “o *krisnitori* ficava numa posição mais elevada e era ele que dava

autorização para que os litigantes se levantassem e falassem. As palavras e comportamentos violentos eram proibidos”. (p. 214 -215).

[...] Sanções podiam ser de vários tipos, nomeadamente sanções corporais, que se foram tornando cada vez menos aplicadas, nomeadamente a partir de uma perna ou braço para a mulher, em caso de adultério até a condenação à morte, sanções económicas, que foram tomando o lugar das sanções corporais; sanções sobrenaturais através de “maldições” de toda espécie, para casos onde se saiba qual o crime, mas que não se conhecia o culpado; sanções sociais, que iam desde a desaprovação até a expulsão da comunidade. (COSTA, 2006, p. 215).

O que podemos apreender de tudo isso? Minimamente, que a cultura cigana é rica em termos da eleição de regras de conduta, ou seja, por mais que paire no senso comum a ideia que os ciganos sejam povos descomprometidos com as regras e normas sociais, a literatura concernente ao tema comprova que é diferente. Importa esclarecer ainda, conforme assinala Paiva (2009), que os ciganos se adaptam, obedecem às leis do país que os acolhe, porém, o que vale para este povo é a unidade familiar, onde tudo é resolvido.

Quando um cigano comete um delito à luz de seus costumes, eles se reúnem num tribunal que denominam Kris. A resolução tem que ser encontrada em conjunto pelo grupo dos mais velhos (de homens ou de mulheres) consoante o prevaricador seja homem ou mulher, e adotada por consenso, com base nos valores da moralidade e de respeito pela honra e pureza. O castigo, que penaliza o infrator, é imposto pela comunidade, dada a inexistência de polícia cigana. As decisões são finais, irrecorríveis. A pena mais drástica não é pena de morte, é o exílio. Pois a privação da vida comunitária é o que de pior pode acontecer a um elemento da etnia cigana. Ser expulso, ser exilado é uma quase-morte para o indivíduo. Após o perdão ou cumprida a pena, o indivíduo volta ao seio do grupo e o regozijo é geral. (PAIVA, 2009, p. 7)

#### 4.6 A criança cigana

De acordo com Levinson (2005), na comunidade cigana, a brincadeira tem um papel significativo, à medida que, do ponto de vista cultural, prepara as crianças para o futuro transmitindo-lhes ferramentas (informativas, instrucionais) indispensáveis ao seu contexto socioeconômico. Conforme observado pelo referido autor, as crianças raramente estão sozinhas, passando muito tempo integradas em grupos de idades diferenciadas, o que resulta num impacto importante tanto no

tempo para brincar como no tipo de brincadeiras. Por outro lado, a realização de atividades intergeracionais é comum durante os momentos recreativos e de trabalho, o que favorece a internalização de diferentes atividades, numa perspectiva não linear, à medida que não interagem apenas com os pares da mesma idade cronológica.

É possível conjecturar-se que, em relação à infância, é inegável a existência de uma cultura infantil, aspecto abordado por autores como Fiedmann (1992), Kincheloe (2001) e Carvalho e Rubiano (2004). Contudo, a existência de tal cultura denota uma organização própria, que se imbrica diretamente com a cultura dominante, ou seja, é influenciada por esta e paradoxalmente a influencia.

A criança, na atualidade, em função de sua participação e atividade, agrega à cultura de sua geração novos elementos de assimilação acerca dessa realidade, o que contribui para que a cultura na qual esteja inserida se expanda e evolua qualitativamente em relação às gerações anteriores. Este movimento está presente também na vida de crianças de outras etnias, quando por intermédio de suas atividades, de suas falas, brincadeiras e de seus comportamentos, aos poucos vão desvelando novas maneiras de interpretar e compreender a realidade, utilizando-se, para isso, de recursos e ferramentas presentes no seu entorno.

Os processos psicológicos da pessoa são referidos a contextos sociais e culturais particulares, embora não se relacionem com eles de modo linear. As trajetórias de desenvolvimento ao mesmo tempo traduzem os valores da cultura e diferenciam-se deles, não sendo possível encontrar um único sentido para os diferentes processos de desenvolvimento em curso. (CAMPOLINA; OLIVEIRA, 2009, p. 371).

Em síntese, apesar da diversidade de aspectos culturais que permeiam a cultura cigana e que diferem de grupo para grupo, Ventura (2004) argumenta que é possível identificar alguns costumes/elementos culturais comuns aos diferentes grupos étnicos ciganos, que reforçam a unidade do grupo étnico cigano, mantêm a hierarquia no seio da família e preservam a autoridade.

#### 4.7 Implicações das práticas culturais comunitárias no processo de escolarização das crianças ciganas

No que diz respeito à questão educacional da criança de etnia cigana, a literatura consultada permitiu perceber que, de modo geral, “as comunidades ciganas tendem a valorizar a socialização de crianças e jovens em valores culturais que consideram superiores aos valores transmitidos pela sociedade majoritária” (CASA-NOVA, 2004, p. 98). Existe uma forte tendência em valorizar a pertença étnica e a consolidação de práticas culturais cultuadas pelas comunidades, tais como o respeito e o não abandono dos mais velhos, o carinho e o não abandono das crianças, o cuidado com os enfermos, e outros.

Em estudo realizado com uma comunidade cigana no que concerne às formas e processos de socialização e educação familiar das crianças, Casa-Nova (2004) constatou que as solicitações das crianças são majoritariamente satisfeitas pelos progenitores e outros adultos familiares, quer no que diz respeito à construção de hábitos alimentares, quer no que diz respeito à aquisição de brinquedos: constantemente as crianças pedem dinheiro aos pais para este efeito, sendo as suas solicitações frequentemente atendidas. A inserção da criança cigana no mundo social ocorre em função da participação direta de seus parentes mais próximos ou mesmo de outros familiares, num contexto em que a oralidade adquire um caráter importante à medida que se configura como o principal agente de transmissão e informação sobre o modo de vida e as formas de sobrevivência dos ciganos. A esse respeito, Ventura (2004) coloca que:

[...] a educação das crianças ciganas tem sido feita, ao longo de mais de cinco séculos, no mundo dos adultos ciganos, num ambiente envolvente, estável e protector, amplamente facilitado, nomeadamente, pela abundância de irmãos, pela proximidade de parentes, da convivência de gerações, pela valorização do ócio, pela relação estabelecida com o trabalho e pela especificidade das actividades desenvolvidas: venda ambulante, cestaria, recolha de papel e ferro e, por vezes, o trabalho sazonal. (p. 5).

Outro dado constatado por Casa-Nova (2004), em relação à atuação dos pais frente às atitudes das crianças, demonstra:

[...] grande *compreensão* e *tolerância* face às atitudes e comportamentos das crianças procurando, na medida do possível, explicar-lhes a razão de

um “não” quando um comportamento ou um pedido da criança não pode ser tolerado ou atendido. As crianças são deixadas a brincar livremente, explorando o ambiente envolvente com a supervisão de um adulto quando as suas idades se situam entre um e quatro anos, verificando-se a eventual intervenção do adulto na mediação de um conflito, ao mesmo tempo que existe uma preocupação em demonstrar o que está errado no comportamento da criança. (p. 98-99).

O comportamento dos progenitores com relação às atitudes das crianças revela que existe uma preocupação em orientar os comportamentos indevidos e intervir de maneira direta quando da presença de um conflito. Em ambas as situações, as crianças são inteiradas do que consideram errado em seu comportamento, ou seja, parece haver empenho em transmitir às crianças as normas de comportamento eleitas pela comunidade. “Os progenitores evidenciam uma preocupação com a explicação da realidade às crianças, não procurando impor a sua vontade de adulto sem uma explicação prévia das suas razões, demonstrando doses elevadas de *compreensão e paciência*”. (CASA-NOVA, 2004, p. 99)

A autora chama a atenção para a presença de uma tolerância exacerbada em relação aos comportamentos das crianças, onde observou que sendo elas socializadas e educadas neste ambiente familiar e profissional, vão, pouco a pouco, “incorporando naturalmente um *habitus étnico* através da observação dos comportamentos do grupo de pertença, construindo uma identidade étnica que, passando a fazer parte do seu comportamento quotidiano, condicionam os seus estilos e oportunidades de vida”. (CASA-NOVA, 2004, p. 99).

Com base no exposto, é inegável o fato de que para o grupo étnico cigano, a família ocupa lugar privilegiado na educação da criança, ou seja, para os ciganos, a família é quem educa e realiza a transmissão de valores, dado que sugere a organização dos papéis assumidos pelos progenitores no núcleo familiar, onde homem e mulher ocupam posições diferentes e bem delimitadas. Por tratar-se de uma cultura ágrafa (referida em outro momento), que tem elevado interesse na transmissão dos conhecimentos na configuração interna do próprio núcleo familiar, é possível compreender que esse grupo étnico dispõe, conforme assinala Costa (1996), de motivos intrínsecos que o levam a duvidar dos cuidados de alguém que na sua perspectiva é estranho e representa uma cultura diferente. Desse modo, explicita Montenegro (2003):

a função educativa do grupo é indispensável para a manutenção da coesão familiar: as crianças e jovens são assunto de todos: avós, primos, tios,

irmãos [...] Cada um é necessário e contribui para o todo. As aprendizagens fazem-se gradualmente e integradas nas funções sócio-econômicas da família. (p. 73).

Por outro lado, a discrepância vivenciada no mundo familiar e no mundo escolar resulta em dificuldades de assimilação das práticas educacionais, da rotina e do universo de ações que compõem o espaço escolar.

A vivência na escola e em sala de aula, associada a um grande contraste com a vida que têm em família, cria muitas dificuldades de adaptação ao meio escolar. As crianças ciganas, diz este autor, não estão preparadas para permanecerem durante horas num lugar fechado, e muito menos sentadas, caladas e realizando actividades que lhes são incrivelmente monótonas, ou cujas famílias não partilham. (ANTUNES, 2008, p. 17).

Nessa linha de raciocínio, Casa-Nova e Palmeira (2008) colocam que o conhecimento empírico acumulado durante a realização das investigações etnográficas, bem como o conhecimento produzido por investigadores sobre a etnia cigana permite concluir:

Estarmos em presença de dois sistemas culturais estruturalmente diferenciados: de um lado, uma cultura ágrafa, de transmissão oral, valorizando mais o pensamento concreto e o conhecimento ligado ao desempenho de actividades quotidianas que garantem a reprodução cultural e social do grupo (a cultura cigana); do outro, uma cultura letrada, de transmissão escrita, valorizando o pensamento abstracto e o conhecimento erudito (a cultura da sociedade maioritária). Quando estes dois sistemas culturais se encontram no espaço escolar da sala de aula, a diferenciação cultural é duplamente evidenciada, quer através dos processos de socialização e educação de que a criança cigana é alvo por parte da escola, quer dos papéis que aqui é chamada a desempenhar e que diferem substancialmente dos processos de socialização e educação familiares e dos papéis que desempenha dentro do grupo de pertença. [...]. (p. 21).

Conhecer características singulares da cultura cigana reporta-nos a um necessário exercício reflexivo acerca da atuação da escola em relação a esse grupo étnico, sobretudo quando eles não atribuem real sentido ao trabalho que lá se desenvolve. Nessa perspectiva, conforme assinala Casa-Nova (2003), os processos de socialização ainda baseados no universo da família e a diferença entre gêneros tornam possível a realidade que se conhece acerca da frequência, não assídua, da população cigana na escola.

Compreender as razões dos baixos níveis de escolaridade e do afastamento da escola destas comunidades passa pelo conhecimento da etnicidade cigana, dos processos de socialização e educação familiares,

das suas formas, expectativas e perspectivas de vida, onde as relações familiares e redes de sociabilidade intra-étnica, a relação com o mercado de trabalho e a forma como se processa a inserção dos/as jovens ciganos/as na vida activa, desempenham um papel fundamental. Passa também pelo conhecimento e compreensão das formas e processos de a escola, enquanto instituição e enquanto organização, trabalhar com a diferença cultural [...]. (CASA-NOVA; PALMEIRA, 2008, p. 24).

Tomar conhecimento de informações como as que foram relatadas acima, a partir do resultado de pesquisas de estudiosos sobre a etnia cigana, resulta no aumento de responsabilidade de nossa parte ao pensarmos sobre as implicações da construção do conhecimento no movimento de transformação da escola no sentido de não somente acolher, mas, precisamente colaborar para que sejam asseguradas condições cujo respeito e a valorização da cultura do grupo étnico cigano se configure em práticas de aproximação entre os ciganos e os não ciganos, posto que uma educação voltada para a realidade existencial do sujeito e nela fundamentada tende a tornar-se significativa, não somente para aquele que irá apropriar-se dos conteúdos mais elaborados da ciência, mas também para aqueles que atuam com esses conteúdos, à medida que a sala de aula se traduza num lócus de construção de significados e sentidos promovendo a troca de conhecimentos, oportunizando o desenvolvimento de competências inter-relacionais, despertando nos aprendizes a ideia de respeito pelo outro, num exercício contínuo cuja cooperação e atividade mútua contribuam para o desenvolvimento da empatia, da solidariedade, da alteridade. Movimentos possíveis e necessários, sobretudo quando concebemos a escola como um lugar privilegiado para que competências na esfera das relações humanas sejam garantidas.

[...] E nisto reside a capacidade criadora: construir, a partir do existente, um sentido que norteie nossa ação enquanto indivíduos. Ou seja: reside na busca de nossos valores, dentre os inúmeros provenientes da estrutura cultural. A educação que pura e simplesmente transmite valores asfixia a valoração como ato. O ato de valoração e significação somente se origina na vida concretamente vivida; valores e significados impostos tornam-se, portanto, insignificantes. A educação é, fundamentalmente, um ato carregado de características lúdicas e estéticas. Nela procura-se que o educando construa sua existência ordenadamente, isto é, harmonizando experiências e significações. Símbolos desconectados de experiências são vazios, são insignificantes para o indivíduo. Quando a educação não leva o sujeito a criar significações fundadas em sua vida, ela se torna simples adestramento: um condicionamento a partir de meros sinais. (DUARTE JUNIOR, 1981, p. 56)

Com base no exposto, importa refletir sobre a necessidade dos cursos de formação de educadores, voltar-se para temáticas que envolvem a presença de culturas de etnias diferentes no interior da sala de aula, instrumentalizando o professor e sensibilizando-o para o trabalho com os alunos oriundos de grupos étnicos distintos, desenvolvendo um trabalho voltado para a troca e um movimento de maior proximidade entre as pessoas.

## 5 O SER HUMANO NO CONTINUUM PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO

Para compreender qualquer fenômeno humano complexo, temos que reconstruir suas formas mais primitivas e simples e acompanhar seu desenvolvimento até seu estado atual – em outras palavras, estudar a história.

Durkheim (1985, p.4)

Num primeiro momento, considero importante justificar o principal motivo que me levou a escolher o referencial histórico de Lev Semenovich Vygotsky para orientar/balizar minhas reflexões sobre os dados coletados no presente estudo. Em função da particularidade de meu público-alvo (crianças de etnia cigana), entendo ser necessário “a escuta” de autores cujo foco de interesse em termos do humano esteja atrelado às questões sociais, culturais e temporais. Não conseguiria vislumbrar um estudo com um grupo étnico que se dissociasse de uma perspectiva teórica, que o concebesse a partir do contexto social e cultural ao qual estivesse relacionado. Desprendê-lo desses sustentáculos seria o mesmo que tentar compreendê-lo sob a perspectiva de uma lente de aumento que focalizasse apenas as imagens possíveis com suas cores, formas, texturas e movimentos “flagrados” em um dado momento. Nesse sentido, pretendi utilizar-me de um referencial teórico que me possibilitasse novas perspectivas de olhar a realidade com a qual iria deparar-me, olhá-la sem preconceitos, sem minimizá-la, sem ranços tendenciosos e/ou deterministas. Nesta linha de raciocínio, considero que Vygotsky, em sua época, inovou ao procurar ver o indivíduo a partir do que ele é, ou seja, desde a concepção de criança é possível perceber que o autor a considera como ela própria e não a partir de outros aspectos, ou seja, para ele, o importante era o estudo dos processos e as nuances que envolviam o desenvolvimento humano. Por um lado, a riqueza de diálogo com autores de diferentes áreas do conhecimento, com inúmeros estudiosos de temáticas comuns e pesquisadores interessados em compreender aspectos psicológicos humanos, levaram-me a valorizar o respectivo referencial teórico. Por outro lado, a capacidade argumentativa presente no referencial histórico-cultural de Vygotsky, exprime, em cada parágrafo escrito, a marca de um indivíduo abnegado, extremamente estudioso e especialmente fascinado pelo humano. A soma desses elementos tornou-me uma admiradora de suas ideias, notadamente ante a

possibilidade de, a partir delas, construirmos uma visão de homem, relacionada ao contexto histórico-cultural. Talvez esse seja um dos pontos que mais me aproxima do respectivo referencial teórico, a noção de que é possível compreendermos o ser humano em suas condições concretas de vida, ou seja, o homem, como um ser integral, que abriga nos territórios mais recônditos de seu processo de desenvolvimento, importantes contribuições dos aparatos históricos e culturais. Neste capítulo, farei uma breve incursão no referencial vygotskyano a partir das concepções que contribuíram para o processo de análise dos dados. Nesse sentido, irei tratar dos seguintes aspectos: a construção do psiquismo humano, a importância da mediação no percurso do desenvolvimento humano, as implicações do significado e sentido a partir das relações do sujeito, a influência da cultura, a formação de conceitos e o desenvolvimento do pensamento enquanto processo que contribui para a autorregulação.

Como referido, o presente estudo norteará suas análises com base na abordagem histórico-cultural, a qual re-significa o papel da diferença na compreensão dos processos psicológicos humanos. Tal abordagem concebe a construção do psiquismo humano como o resultado da inserção singular do sujeito na história do grupo cultural ao qual pertence e, em consequência disso, desencadeia um desenvolvimento psicológico único. Desse modo, a diferença passa a ser entendida como parte integrante da própria construção do psiquismo humano, que se pode concretizar por meio de uma infinidade de caminhos de desenvolvimento.

De acordo com Oliveira (1997), encontram-se na literatura três grandes linhas de pensamento sobre as possíveis relações entre a cultura e a produção de diferentes modos de funcionamento intelectual: aquela que afirma a existência da diferença entre membros de diferentes grupos culturais, aquela que busca negar a importância da diferença, e uma terceira, que recupera a ideia da diferença em outro plano. A primeira abordagem postula os grupos humanos como diferentes entre si e, nesse sentido:

[...] tem sua origem na descoberta, no século XVI, de povos diferentes do humano “civilizado” conhecido até então no Ocidente. Conforme explicita Laplantine (1988), a imagem que o ocidental fez dos “selvagens” descobertos no Novo Mundo oscilou entre a idolatria do homem natural, belo, virtuoso, que vivia uma vida coletiva harmônica e integrada na natureza, e o julgamento desses povos como pouco mais que animais,

preguiçosos, feios, impulsivos, atrasados. De qualquer forma, o outro, o desconhecido, tendeu a ser olhado a partir do referencial do observador e de sua cultura, e não compreendido de seu próprio ponto de vista. O discurso etnocêntrico sobre o desconhecido e exótico “selvagem” se reproduz, ao longo da história das ciências humanas em geral e da antropologia em particular, no discurso evolucionista sobre o homem “primitivo”, cujo desenvolvimento não teria alcançado, ainda, o nível de civilização de nossas sociedades complexas. Esse discurso penetra a área da psicologia quando essa se interessa pela investigação das possíveis diferenças nos processos psicológicos das pessoas de diferentes grupos culturais. Particularmente no que se referem ao funcionamento cognitivo, membros de sociedades ou grupos culturais que não são urbanos, escolarizados, burocratizados e marcados pelo desenvolvimento científico e tecnológico, são compreendidos como menos desenvolvidos que “nós” e classificados como primitivos, pré-lógicos, míticos ou mágicos (e não científicos), sem capacidade para o pensamento abstrato, mais baseados na imaginação e na intuição do que na racionalidade. (OLIVEIRA, 1997, p. 47).

Cabe mencionar aqui que a concepção de homem que permeia essa abordagem resulta na elaboração de conhecimentos sobre as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem de crianças de grupos culturais diferentes. Explicações nesta linha de raciocínio partem da ideia de que essas crianças têm peculiaridades em seu modo de funcionamento intelectual, em grande medida atribuíveis à pouca escolarização, principalmente, a características reguladoras do modo de vida de seu grupo de origem. Dito de outro modo, se essas crianças não pensam de forma “apropriada” ou não são capazes de aprender “adequadamente” isso se deve a sua pertinência a um grupo cultural específico. Nessa perspectiva, repousa a tendência em correlacionar, de “forma estática”, traços do psiquismo com fatores culturais que os determinariam.

A segunda abordagem busca a compreensão dos mecanismos psicológicos que fundamentam o desempenho de diferentes sujeitos em diferentes tarefas, dirigindo-se à investigação daquilo que é comum a todos os seres humanos. Tal abordagem, de certa forma, nega a relevância das diferenças para a compreensão do funcionamento psicológico. As pesquisas originadas desta abordagem passaram a enfatizar a necessidade de compreender processos psicológicos básicos, que estariam subjacentes à enorme variedade de modos de vida, crenças, teorias sobre o mundo, artefatos culturais e criações artísticas presentes nos diferentes grupos humanos.

Oliveira (1997) argumenta que a terceira abordagem está claramente associada à teoria histórico-cultural em psicologia e poderia ser considerada a mais fecunda para a compreensão das relações entre cultura e modalidades de

pensamento. Postula o psiquismo como sendo construído ao longo de sua própria história, numa complexa interação entre quatro planos genéticos: a filogênese, a sociogênese, a ontogênese e a microgênese. Nascido com as características de sua espécie, cada indivíduo percorre o caminho da ontogênese informado e alimentado pelos artefatos concretos e simbólicos, pelas formas de significação, pelas visões de mundo fornecidas pelo grupo cultural em que se encontra inserido.

Para esta autora, a imensa multiplicidade de conquistas psicológicas que ocorrem ao longo da vida de cada indivíduo gera uma complexa configuração de processos de desenvolvimento que será absolutamente singular para cada sujeito. Os processos microgenéticos constituem, assim, o quarto plano genético, que interage com os outros três, caracterizando a emergência do psiquismo individual no entrecruzamento do biológico, do histórico, do cultural.

Em psicologia, os estudos que abordam a questão das relações entre diferenças culturais e modos de pensamento estão presentes em grande parte na produção do conhecimento sobre o desenvolvimento do pensamento humano. Estudos comparativos entre indivíduos ou grupos de indivíduos pertencentes a diferentes culturas buscam compreender a diversidade tanto quanto buscam identificar aspectos universais que caracterizem o funcionamento cognitivo humano. Essa busca da psicologia pela diferença ou semelhança ancora-se em outra dicotomia que também domina grande parte da produção do conhecimento sobre o pensamento e seu desenvolvimento histórico: a relação entre pensamento “primitivo” e pensamento “civilizado”. Complementam esta dicotomia pesquisas que abordam diferenças e semelhanças entre o pensamento escolarizado e não escolarizado.

Nébias (1999), ao desenvolver estudos sobre crianças em processo de escolarização, destaca que pelo papel que os conceitos desempenham, sua aprendizagem tem sido objeto de muitas investigações, principalmente quando se pensa na instrução formal e no papel da escola como promotora da construção do conhecimento científico por parte de seus alunos.

Como referido anteriormente, a base teórica que norteará as investigações deste estudo é a abordagem da psicologia que considera a gênese do psiquismo como resultado da inserção dos sujeitos na história de seu grupo cultural e, mais especificamente, sua interação com objetos de ação e de conhecimento. A noção de desenvolvimento humano na perspectiva de Vygotsky ancora-se na ideia de um continuum evolutivo, ou seja, o ser humano insere-se num processo sucessivo ao

longo de todo o ciclo vital, no entanto, importa esclarecer que essa evolução não ocorre de modo linear, contrariamente, ela se realiza em diversos setores da vida humana, podendo estes setores serem compreendidos como as esferas cognitiva, social, afetivo-emocional e motora. Por outro lado, embora a possibilidade de o processo de desenvolvimento humano ocorrer de modo contínuo, essa particularidade não é determinada somente por processos de maturação biológicos ou genéticos e, nesses termos, o contexto social mais amplo que envolve a cultura, a sociedade, as práticas e modos de interações configuram-se como fatos de máxima importância no processo de desenvolvimento humano. Desde o momento do nascimento até a maturidade, o ser humano está impregnado pela cultura do tempo e lugar onde esteja inserido, o que significa dizer que o contexto cultural configura-se como a arena onde ocorrem as principais transformações e evoluções humanas, sendo que, a partir das relações humanas, ou seja, da interação social, é possível a esse ser humano aprender e se desenvolver e, em função disso, criar novas formas de agir no mundo, enriquecendo e ampliando as possibilidades de uso das ferramentas já existentes, projetando novas ferramentas e incrementando de maneira mais e mais elaborada sua utilização. Nesses termos, ao nascer, as crianças estão inseridas em “ambientes culturalmente estruturados, experimentam as relações pessoais, religião, arte, etc., características de sua própria cultura específica”. (VAN DER VEER; VALSINER, 1996, p. 246).

Essa afirmativa nos impõe reflexões importantes, dentre elas, o fato de a inserção da criança na cultura não ser algo simples. Contrariamente, trata-se de um momento em que a criança experimenta importantes transformações em seu comportamento.

De acordo com Van Der Veer; Valsiner (1996), Luria e Vygotsky compartilham do mesmo pensamento, ao referir sobre a linguagem enquanto um instrumento cultural:

O domínio dos meios culturais irá transformar nossa mente: uma criança que tenha dominado o instrumento cultural da linguagem nunca mais será a mesma criança outra vez (a menos que um dano cerebral reduza-a a um estado pré-cultural). Assim, pessoas pertencentes a culturas variadas pensariam, literalmente, de maneiras diferentes e a diferença não estava confinada ao conteúdo do pensamento, mas incluía também as maneiras de pensar. (VAN DER VEER; VALSINER 1996, p. 246).

Para Vygotsky, portanto, o desenvolvimento humano ocorre em decorrência das trocas entre parceiros sociais, por meio de processos de interação e mediação. Em sua abordagem teórica o autor evidencia o papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo, premissa esta que permeia a questão central de seu pensamento em termos do desenvolvimento humano, ao defender a perspectiva de que a apropriação de conhecimentos se efetiva pela interação do sujeito com o meio. Em outros termos, o ser humano é, em si mesmo, interativo e essa interatividade se expressa por meio de relações interpessoais e intrapessoais possibilitadas pela troca com o meio, por intermédio da mediação.

Vygotsky (1996) intencionou caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborou hipóteses de como as características humanas se formam ao longo da história do indivíduo. Concepção esta incrementada pela valorização do desenvolvimento enquanto um processo que se enriquece e é sofisticado ao longo da existência do ser humano. O referido autor coloca a mente em lugar de destaque, entendendo-a como constitutiva de um processo de atribuição de sentido à experiência. A esse respeito, Bruner (2000) refere que:

A produção da significação, segundo Vygotsky, não supõe apenas o recurso da linguagem, mas a consideração de todo o contexto cultural no qual a *linguagem é usada*. O desenvolvimento mental consiste, então, em dominar estruturas simbólicas de ordem superior, ligadas pela cultura, cada uma delas podendo incorporar ou até mesmo substituir o que havia antes, como a álgebra absorveu e substituiu a aritmética. (BRUNER, 2000, p. 218).

O desenvolvimento mental nessa perspectiva é um processo que vai se aprimorando, se sofisticando à medida que o indivíduo consegue operar com estruturas simbólicas cada vez mais complexas, estruturas estas extraídas da cultura à qual esteja relacionado. O contexto cultural oferece, por intermédio das inter-relações e das interações delas decorrentes, elementos que exigem do indivíduo novas formas de pensar e, em consequência, a ampliação de sua capacidade cognitiva.

Para Vygotsky, a vida mental se traduz, em primeiro lugar, na interação com outrem. O resultado das interações é depois interiorizado e integrado ao fluxo do pensamento. Já que a interação social é principalmente organizada e mediada pela linguagem, o que é interiorizado no fluxo do pensamento da criança são as significações e as formas produzidas no decorrer da troca verbal, todas essas sendo produtos do sistema histórico-cultural. Assim, a mente não só reflete a cultura, mas, em virtude da força criadora de sistemas como a linguagem é também capaz de se “emancipar” de tal

cultura, não ser mais escrava da ordem cultural dominante. (BRUNER, 2000, p. 218).

Nos escritos de Vygotsky é possível percebermos a ênfase que se dá aos processos relacionais, a importância da participação do outro no processo de desenvolvimento do indivíduo, as implicações dos hábitos culturais das práticas intelectuais e das inúmeras atividades que caracterizam o humano, na estruturação do psiquismo. Essa premissa em si mesma desvela de modo extraordinário o contínuo movimento de sofisticação das estruturas simbólicas que são favorecidas por intermédio das interações. Além disso, é possível compreendermos também que em função das “negociações” vivenciadas pelos indivíduos ao longo do processo de desenvolvimento, a mente se desenvolve mais e mais, alargando-se o potencial reflexivo, aprimorando o senso crítico e a tomada de consciência sobre os fatos e a realidade. Por outro lado, essa mesma mente que absorve e reflete a cultura, pouco a pouco, vai se tornando independente dela, se tornando capaz inclusive de questionar formas de vida, hábitos e costumes que a caracterizariam, ou seja, a mente não apenas reflete e incorpora a cultura, mas, graças à intervenção da linguagem, ocorre um movimento interessante, ela ganha autonomia e uma capacidade extraordinária de interpretar e analisar a partir de elementos de outras culturas existentes. No trecho acima, repousa uma questão que muito inquietou Vygotsky: Como o outro fornece o quadro que torna possível o processo de desenvolvimento? Sem dúvida alguma, Vygotsky atribui à cultura um papel fundamental no processo de desenvolvimento do indivíduo, chegando a acreditar na possibilidade de que, se houvesse mudanças no campo cultural, essas poderiam libertar a mente da hegemonia. A cultura seria então o crivo principal ou a ferramenta responsável pela “arquitetura da mente humana”. De acordo com Vygotsky, para entender como um sujeito interpreta ou compreende algo, “é preciso levar em consideração seus conhecimentos culturais e linguísticos e o contexto no qual se encontra tanto no sentido restrito da situação específica de comunicação, quanto no sentido amplo de sistema cultural”. (BRUNER, 2000, p. 223).

Com base no exposto, é possível afirmar que o referencial histórico-cultural de Vygotsky foi alicerçado objetivando-se compreender a complexidade do desenvolvimento humano e na necessidade de um enfoque complexo do ponto de vista científico para atingir essa compreensão.

O desenvolvimento humano é um processo cultural. Como uma espécie biológica, nós, os seres humanos, somos definidos em termos de nossa participação cultural. Somos preparados por nossa herança cultural e biológica para usar a linguagem e outras ferramentas culturais e para aprender uns com os outros. (ROGOFF, 2005, p.15).

Isto quer dizer que é possível tomarmos conhecimento dos fatos e acontecimentos sem estarmos diretamente envolvidos com a situação. Assim, por meio de recursos como a linguagem, é possível acessarmos eventos ocorridos em momentos históricos distintos. Talvez por essa razão, um dos aspectos mais instigantes ao estudarmos comunidades culturais distintas, seja o fato de cada uma delas carregar em si mesma nuances específicas de significados e sentidos que se diferenciam dos grupos majoritários. De acordo com Rogoff (2005), para que seja possível compreender os aspectos culturais do desenvolvimento humano, faz-se necessário considerar que as pessoas se desenvolvem como participantes das comunidades culturais. Seu desenvolvimento só pode ser compreendido à luz das práticas e das circunstâncias culturais de suas comunidades, as quais também mudam.

La conducta humana no es tan solo el producto de la evolución biológica, gracias a la cual se formó el tipo humano con todas sus funciones psicofisiológicas a él inherentes, sino también el producto del desarrollo histórico o cultural. El desarrollo de la conducta no se detuvo con el inicio de la existencia histórica de la humanidad, pero tampoco siguió simplemente los mismos caminos de la evolución biológica de la conducta. (VYGOTSKY, 1996, p. 52)<sup>15</sup>.

Para Vygotsky, o desenvolvimento histórico da conduta vem a ser a parte orgânica do desenvolvimento social do ser humano, fundamental a todas aquelas leis que determinam o curso do desenvolvimento histórico da humanidade em seu conjunto. É possível afirmar, portanto, que, para esse autor, o reconhecimento do “eu” se estabelece no reconhecimento do “outro”, ou seja, é esse “outro” que determina o “eu” e essas duas possibilidades, por assim dizer, são mediadas socialmente.

---

15 A conduta humana não é somente o produto da evolução biológica, graças à qual se formou o tipo humano com todas as suas funções psicofisiológicas a ele inerentes, senão também, o produto do desenvolvimento histórico e cultural. O desenvolvimento da conduta não se deteve no início da existência histórica da humanidade, porém tampouco seguiu simplesmente os mesmos caminhos da evolução biológica da conduta. (VYGOTSKY, 1996, p. 52).

O que permite ao homem constituir-se como ser cultural e simbólico é o símbolo. O mundo é um conjunto de sinais. O homem não capta o real em si, mas os sinais, o simbólico. O que é simbólico para mim é simbólico para o outro. Nesse confronto, percebo como o outro percebe a realidade, dando-me segurança para ratificar o meu modo de ver. A certeza de que aquilo que eu percebo corresponde ao real em si, é confirmado pelo outro. Esta constituição ou reconstituição é de natureza semiótica, tendo como função de mediação o signo, a linguagem. (DRANKA, 2001, p. 5).

A mediação, conceito fundamental no referencial vygotskyano, permite, por meio da linguagem, que o indivíduo se relacione com os fatos da realidade. A linguagem, portanto, configura-se como a parte essencial do pensamento, da consciência, da vontade, ou seja, de funções psicológicas mais elaboradas. De acordo com Cavalcanti (2005), na relação cognitiva com o mundo, o homem exerce uma atividade mediada por instrumentos e signos. Nessa atividade, Vygotsky destaca o processo de internalização como uma reconstrução interna, intersubjetiva, de uma operação externa com objetos em interação.

Vygotsky defende a existência de dois tipos de mediadores: os instrumentos e os signos, o primeiro corresponde a um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo. Diferentemente dos animais que também usam instrumentos, o ser humano tem capacidade de criar seus instrumentos para determinados fins, os guarda para o futuro e transmite sua função e metodologia de construção para outros membros do grupo social. O segundo mediador (os signos) correspondem a instrumentos da atividade psicológica, com papel semelhante ao dos instrumentos no trabalho, ou seja, auxiliam a nossa mente a tornar-se mais sofisticada, possibilitando um comportamento mais controlado. De acordo com Vygotsky, ao longo do processo de desenvolvimento, o indivíduo utiliza-se de signos internalizados, o que significa dizer que esse indivíduo consegue fazer representações mentais dos objetos do mundo real, com capacidade de abstrair e distanciar-se da presença desses objetos para além do tempo e espaço presentes.

De acordo com a perspectiva histórico-cultural, enquanto sujeito do conhecimento, o homem não tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediado, através de extratos do real, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe e, nesse sentido, a construção do conhecimento resulta da interação mediada por várias relações, ou seja, o conhecimento não está sendo visto como uma ação do sujeito sobre a realidade e sim pela mediação feita por outros sujeitos.

Nesses termos, a mediação, portanto, caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros homens. É por meio desse processo que as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, se desenvolvem.

Resumindo a visão global de Vygotsky e Luria sobre o desenvolvimento infantil (em 1930a), pode-se concluir que, na opinião deles, todas as crianças passavam por um estágio de desenvolvimento “natural”, caracterizado pela incapacidade da criança para fazer uso dos meios culturais disponíveis. (VAN DER VEER; VALSINER, 1996, p. 248).

Isto quer dizer que, na perspectiva desses autores, inicialmente, no início do processo de desenvolvimento, a criança depende do outro para apropriar-se dos objetos, recursos, hábitos e costumes de sua cultura e, posteriormente, ela vai internalizando formas de agir, de se expressar, de se comunicar, enfim, pouco a pouco, vai revelando por meio da atividade e da relação com o outro aquilo que conseguiu aprender dessa cultura da qual se tornou um representante.

### 5.1 Concepção de educação na teoria histórico-cultural

A concepção de educação na teoria de Vygotsky (1994, LURIA; LEONTIEV; VYGOTSKY, 1991; VYGOTSKY; LURIA, 1996), está relacionada ao seu entendimento do papel da aprendizagem no desenvolvimento. Para Vygotsky (1994) a aprendizagem explica o desenvolvimento. Iniciamos o nosso aprendizado humano ao nascer e a partir de nossa interação com pessoas. Na perspectiva de Vygotsky, aprendizagem gera desenvolvimento. E a aprendizagem ocorre sendo iniciada pelas regulações que as outras pessoas exercem sobre nós. Essas regulações são desencadeadas pelo significado que os outros dão a nossas ações. Esses significados são coletivos e expressam elementos de nossa cultura.

Nas palavras de Vygotsky,

o aprendizado geralmente precede o desenvolvimento. A criança adquire certos hábitos e habilidades numa área específica, antes de aprender a aplicá-los consciente e deliberadamente. Nunca há um paralelismo completo entre o curso do aprendizado e o desenvolvimento das funções correspondentes.” (VYGOTSKY, 1998, p.126).

A noção de Vygotsky de que aprendizagem gera desenvolvimento está estreitamente relacionada ao conceito marxista de trabalho. O homem, ao transformar a natureza, a partir do trabalho, transforma-se a si mesmo (VYGOTSKY; LURIA, 1996, OLIVEIRA, 1997). A consciência humana está, nesta perspectiva, intrinsecamente relacionada com a atividade realizada e os intercâmbios desenvolvidos a partir dessa atividade. Pois bem, para transformar a natureza, o homem necessitou criar instrumentos para melhor satisfazer suas necessidades e criar outras. É exatamente a ideia de mediação pelo uso de instrumentos que é tomada por Vygotsky para explicar o fato de, no processo evolutivo da espécie humana, o homem passar de um determinismo biológico para uma evolução sócio-histórica (RATNER, 1995; VYGOTSKY; LURIA, 1996).

## 5.2 O desenvolvimento do pensamento e a formação de conceitos

De acordo com Vygotsky, a linguagem externa ou fala social representa a primeira forma de manifestação da linguagem e sua função é de comunicação social. Na sequência, surge a fala egocêntrica, que acompanha a atividade do sujeito. A fala egocêntrica evidencia a passagem da fala social para a fala interior. Na fala egocêntrica há a antecipação da atividade e sua orientação. Chega-se, assim, à fala internalizada, na qual o discurso passa a ser interno. A pessoa utiliza o discurso para organizar e expressar o seu pensamento. Vygotsky (2000) observa que o pensar em voz alta não só acompanha a atividade da criança, como auxilia na orientação mental e na compreensão consciente também de adultos. Ajuda a superar dificuldades. Dois aspectos estão, portanto, inter-relacionados na linguagem: um aspecto exterior, fonético, e um aspecto interior, semântico e significativo. O pensamento do homem reflete uma realidade sob a forma de conceitos e é este trabalho com conceitos que possibilita as formas mais complexas de comunicação humana.

Com base no exposto, é possível referir sobre duas categorias fundamentais que explicam a evolução das características humanas: a atividade e a linguagem (VYGOTSKY, 1994). Dependendo do acesso à linguagem e por meio dele o acesso

a conhecimentos e do tipo de atividade desenvolvida, temos diferentes desenvolvimentos humanos.

O pensamento do homem reflete uma realidade sob a forma de conceitos e é este trabalho com conceitos que possibilita as formas mais complexas de comunicação humana. Isto nos leva a entender porque o trabalho com conceitos científicos é de fundamental importância.

Com relação ao estudo dos conceitos, é possível encontrar na literatura diferentes concepções. Lomônaco, Caon, Heuri, Santos e Franco (1996) apresentam quatro concepções presentes nos estudos psicológicos sobre conceitos, que foram divididas em: *clássica*, *probabilística*, *dos exemplares* e *teóricas*. A *concepção clássica* tem sua origem na filosofia aristotélica, e foi descrita por Medin e Smith (1984, p.115): “sustenta que todos os exemplos de um conceito compartilham propriedades comuns, que se constituem em condições necessárias e suficientes para a definição do conceito”. Além deles, Marcos Barbosa Oliveira e Marta Khol de Oliveira (1999) e Lomônaco *et al.* (1996) também estudaram a concepção clássica. A *concepção probabilística* foi proposta por Eleanor Rosch (ROSCH; SIMPSON; MILLER, 1976), baseando-se em Wittgenstein, que sugeriu o princípio de semelhança entre categorias, formando famílias, de modo que cada item tivesse um ou mais elementos em comum com alguns outros, mas que nenhum elemento precisasse ser comum a todos os itens. A *concepção dos exemplares* guarda semelhanças com a concepção probabilística e se opõe à concepção clássica. Para esta concepção, pelo menos em parte, um conceito consiste em descrições separadas de alguns de seus exemplares. A quarta concepção denominada de *concepção teórica* baseia-se na ideia de que, ao formar novos conceitos, o sujeito traz pressuposições sobre “como as coisas estão dispostas no mundo: como elas são, qual o seu modo de funcionamento e como se relacionam entre si. Estas pressuposições são denominadas ‘teorias’ ou ‘modelos’” (LOMÔNACO *et al.*, 1996, p. 53).

Sobre a terminologia empregada para esta quarta concepção (concepção teórica), Murphy e Medin (1985) esclarecem que o termo “teoria” é usado para significar um grande número de “explicações” mentais, e não um relato científico completo e acabado. Nesta concepção, os conceitos são entendidos sempre como relacionados a outros conceitos, constituindo domínios de conhecimentos, articulados por teorias.

De acordo com Lorenzini (2004), as concepções clássicas sobre a relação pensamento-linguagem consideravam-na invariável ao longo do desenvolvimento. Vygotsky, ao contrário, percebia a conexão entre pensamento e linguagem como originária do desenvolvimento, evoluindo ao longo dele, num processo dinâmico. “La formación de conceptos constituye un proceso enormemente complejo, totalmente distinto de la simple maduración de las funciones intelectuales elementares, imposible de ser sometido a una constatación externa a primera vista”. (VYGOTSKY, 1996, p. 58)<sup>16</sup>

Para Vygotsky (1993), nas crianças pequenas, o pensamento evolui sem a linguagem. Os primeiros balbucios se formam sem o pensamento e têm como objetivo atrair a atenção do adulto. Nesse sentido, é possível considerar a presença de uma função social da fala, desde os primeiros meses da criança.

[...] El proceso del desarrollo cultural del niño no significa tan sólo su arraigo en una u otra esfera cultural, sino también, junto al desarrollo paulatino del contenido, ocurre el desarrollo de las formas del pensamiento, se configuran aquellas formas y modos de actividad superior, históricamente surgidas, cuyo desarrollo precisamente viene a ser la condición imprescindible para el arraigo en la cultura. (VYGOTSKY, 1996, p. 54)<sup>17</sup>.

Vygotsky aborda a questão da aquisição de conceitos fazendo distinção entre conceitos espontâneos e conceitos científicos. Os primeiros são adquiridos na experiência pessoal da criança, e os científicos, em sala de aula. Para este autor, o processo de formação de conceitos segue etapas distintas, que ele denominou de: sincretismo, complexo e conceito. Importa sublinhar que Vygotsky (1993) evidencia de modo especial o papel da linguagem no processo de formação de conceito enquanto uma operação intelectual, dirigida pelo uso das palavras como o meio para centrar ativamente a atenção, abstrair determinados traços, sintetizá-los e simbolizá-los por meio de um signo. Para este autor, o conceito não é uma estrutura mental abstrata:

---

16 “A formação de conceitos constitui um processo enormemente complexo, totalmente distinto da simples maturação das funções intelectuais elementares, impossível de ser submetido a uma constatação externa a primeira vista”. (VYGOTSKY, 1996, p. 58).

17 O processo de desenvolvimento cultural da criança não significa apenas sua ligação a uma ou outra esfera cultural, mas também, com o desenvolvimento gradual do conteúdo do desenvolvimento ocorre o desenvolvimento das formas de pensamento, nas quais se configuram aquelas formas e modos de atividade superior, historicamente surgidas, cujo desenvolvimento acaba de se tornar o pré-requisito para a cultura. (VYGOTSKY, 1996, p. 54).

O verdadeiro conceito é a imagem de uma coisa objetiva em sua complexidade. Apenas quando chegamos a conhecer o objeto em todos os seus nexos e relações, apenas quando sintetizamos verbalmente essa diversidade em uma imagem total mediante múltiplas definições, surge em nós o conceito. (VYGOTSKY, [1934]1996, p. 78).

Vygotsky e seus colaboradores, S. L. Sakharov, Yu V. Kotelova e E. I. Pashkovskaya desenvolveram um método para investigar o desenvolvimento da formação de conceitos denominado “método de busca modificado”. O referido método foi aplicado em mais de 300 sujeitos. Os resultados das investigações apontaram para o fato da origem do desenvolvimento da formação de conceitos emergir no início da infância, e percorrer um caminho rumo ao pensamento conceitual, que apenas se consolida na adolescência. Somente quando a palavra é um meio descontextualizado, de generalização e de abstração, para a formação dos conceitos, o processo terá atingido o estágio dos conceitos propriamente ditos.

[...] las profundas investigaciones científicas demuestran que a lo largo del desarrollo cultural de la conducta no se modifica solo el contenido del pensamiento, sino también sus formas, surgen y se configuran mecanismos nuevos, funciones nuevas, nuevas operaciones, nuevos modos de actividad, desconocidos en etapas más tempranas del desarrollo histórico. (VYGOTSKY, 1996, p. 54)<sup>18</sup>.

Quanto à formação de conceitos mais especificamente, Vygotsky (1993) destaca que é resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como meio pela qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução de problemas que enfrentamos.

Van der Veer e Valsiner (1996) referem que:

[...] a partir de 1928, Vygotsky supervisionou diversas investigações que replicaram e discutiram os estudos de Piaget. Estudos realizados por sua aluna Zhozephina Shif, por exemplo, possibilitaram a Vygotsky elaborar suas mais importantes conclusões sobre o desenvolvimento de conceitos científicos e espontâneos. Nesta linha de raciocínio, os conceitos científicos envolvem uma atitude mediada em relação aos objetos: referem-se a outros

---

<sup>18</sup> A investigação científica aprofundada revela que ao longo do desenvolvimento cultural do comportamento não muda só o conteúdo do pensamento, mas também suas formas; surgem e se configuram novos mecanismos, novas funcionalidades, novas operações, novas formas de atividade desconhecidas em etapas anteriores do desenvolvimento histórico. (VYGOTSKY, 1996, p. 54).

conceitos, são generalização de generalizações, que constituem sistemas, percorrem um caminho descendente que vai do abstrato para o concreto, fazendo com que a criança num primeiro momento reconheça melhor o próprio conceito do que o objeto que ele representa. (p. 297)

De acordo com Vygotsky (1993), o domínio dos conceitos científicos possibilita um tipo de pensamento desvinculado dos objetos concretos e das experiências práticas, abstraído do contexto real imediato, que se caracteriza por uma atitude mediada em relação aos objetos concretos, a partir de relações hierárquicas entre conceitos e generalizações de conceitos.

Vygotsky (1993) defendia uma distinção entre os conceitos científicos e cotidianos. Para ele, os conceitos científicos e os conceitos cotidianos diferem quanto à sua relação com a experiência da criança e quanto à atitude da criança para com os objetos: enquanto os primeiros se originam do aprendizado em sala de aula, por meio de um conhecimento sistemático de muitas coisas que a criança não pode ver ou vivenciar, os últimos se originam da experiência pessoal da criança, por meio de sua relação direta com os objetos concretos. Deste modo, seria possível considerar que seguem caminhos diferentes de desenvolvimento, mas se relacionam e se influenciam constantemente ao longo desses trajetos, uma vez que fazem parte do processo de formação de conceitos que se consolida no pensamento da criança.

Para este autor, os conceitos cotidianos e científicos envolvem experiências e atitudes diferentes por parte das crianças e se desenvolvem por caminhos diferentes; “a ausência de um sistema é a diferença psicológica principal que distingue os conceitos espontâneos dos conceitos científicos” (VYGOTSKY, 1993, p. 99). Um conceito espontâneo é definido por seus aspectos fenotípicos, sem uma organização consistente e sistemática, enquanto o conceito científico é sempre mediado por outros conceitos. Em outros termos, para Vygotsky (1993):

A criança adquire consciência dos seus conceitos espontâneos relativamente tarde; a capacidade de defini-los por meio de palavras, de operar com eles à vontade, aparece muito tempo depois de ter adquirido os conceitos. Ela possui o conceito [...], mas não está consciente do seu próprio ato de pensamento. O desenvolvimento de um conceito científico, por outro lado, geralmente começa com sua definição verbal e com sua aplicação em operações não-espontâneas [...] Poder-se-ia dizer que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança é ascendente, (indutivo) enquanto o desenvolvimento dos seus conceitos científicos é descendente (dedutivo). (p. 93).

Cabe ressaltar que, para Vygotsky (1993), um conceito científico precisa contar com um nível de elaboração necessário para que a criança tenha condições de desenvolvê-lo, o que significa dizer que, para internalização dos conceitos científicos, as experiências cotidianas e os conceitos dela advindos tornam-se pré-requisitos para a elaboração e compreensão de conceitos mais sofisticados (conceitos científicos), o que equivale dizer que envolvem a mediação entre o Nível de Desenvolvimento Real e o Nível de Desenvolvimento Potencial na Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP. As funções psicológicas superiores se desenvolvem na Zona de Desenvolvimento Proximal.

Após os estudos de Vygotsky sobre o desenvolvimento de conceitos, várias investigações vêm sendo realizadas, algumas de caráter experimental, outras de caráter etnográfico, outras ainda com um foco biológico, confirmando e ampliando alguns resultados obtidos por ele e refutando outros.

### 5.3 A linguagem: principal vetor no desenvolvimento do pensamento

A linguagem possibilita a formação do pensamento abstrato e tem importante papel no desenvolvimento de conceitos mais elaborados, contribuindo, assim, para a ampliação da consciência, da criticidade e da reflexão. Daí a importância do grupo e do contexto social enquanto instâncias significativas no processo de desenvolvimento do psiquismo. Em outros termos, daí vem a importância de duas categorias na teoria histórico-cultural: a atividade e a linguagem. De acordo com Vygotsky (1996), todo o conteúdo do pensamento se renova e reestrutura-se devido a que:

[...] las funciones psíquicas superiores, no fueron una simple continuación de las funciones elementales, ni tampoco su conjunción mecánica, sino una formación psíquica cualitativamente nueva que se atiene en su desarrollo a leyes especiales, a regulaciones totalmente distintas, no ha llegado aún a ser patrimonio de la psicología infantil. Las funciones psíquicas superiores, producto del desarrollo histórico de la humanidad, tienen, también en la ontogénesis, su historia peculiar. La historia del desarrollo de las formas superiores del comportamiento revela una directa y estrechísima dependencia del desarrollo orgánico, biológico del niño y del crecimiento de sus funciones psicofisiológicas elementales. (VYGOTSKY, 1996, p. 53)<sup>19</sup>.

---

19 As funções psicológicas superiores não formam uma simples continuação das funções elementares, nem tampouco sua conjunção mecânica, senão uma formação psíquica,

Desse modo, podemos considerar que, para esse autor, as funções psicológicas humanas têm sua origem nas relações do indivíduo com o seu contexto cultural e social, o que significa dizer que o desenvolvimento mental humano não é inato. Para Vygotsky, a conduta humana não é somente produto da evolução biológica, mas, principalmente, do desenvolvimento histórico e cultural da humanidade.

No que diz respeito às características do pensamento, o referido autor defende que a relação entre conteúdo e a forma do pensamento não é a mesma que da água em relação ao vaso. Os conteúdos da forma são indissolúvelmente vinculados e se condicionam reciprocamente. Todo o conteúdo do pensamento se renova e reestrutura devido à formação de conceitos.

Si comprendemos por contenido del pensamiento no solo los datos externos que constituyen el objeto del pensamiento en cada momento dado, sino su verdadero contenido, veremos como pasa constantemente al interior en el proceso del desarrollo del niño, cómo pasa a ser parte integrante, orgánica, de su propia personalidad y de los diversos sistemas de su conducta. Todo aquello que era al principio exterior – convicciones, intereses, concepción del mundo, normas éticas, reglas de conducta, inclinación, ideales, determinados esquemas del pensamiento – pasa a ser interior. (VYGOTSKY, 1996, p. 63)<sup>20</sup>.

Rego (1997), ao referir-se ao fato de a criança receber influências dos costumes e objetos de sua cultura, destaca que, para Vygotsky, o desenvolvimento humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social.

---

qualitativamente nova que além seu desenvolvimento em leis especiais a regulações totalmente distintas, não há dúvida alguma de ser um patrimônio da psicologia infantil. As funções psíquicas superiores, produto do desenvolvimento histórico da humanidade, têm também, na ontogênese, sua história peculiar. A história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento revela uma direta e estreitíssima dependência do desenvolvimento orgânico e biológico, da criança em crescimento de suas funções psicofisiológicas elementares. (VYGOTSKY, 1996, p. 53).

20 Se compreendermos por conteúdo do pensamento não somente os dados externos que constituem o objeto do pensamento em cada momento dado, senão seu verdadeiro conteúdo, veremos como passa constantemente ao interior, no processo de desenvolvimento da criança, como passa a ser parte integrante, orgânica, de sua própria personalidade e dos diversos sistemas de sua conduta. Tudo aquilo que era a princípio exterior – condições, interesses, concepção de mundo, normas éticas, regras de conduta, inclinação, ideais, determinados esquemas de pensamento – passa a ser interior. (VYGOTSKY, 1996, p. 63).

O desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural) que indica, delimita, e atribui significados à realidade. Por intermédio dessas mediações, os membros imaturos da espécie humana vão pouco a pouco se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim, do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural. Quando interligados, esses processos começam a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas. (REGO, 1998, p. 61).

Em outros termos, “os meios culturais seriam incorporados à constituição da mente das crianças e os adultos, então, interromperiam sua assistência” (VALSINER; VEER, 1996, p. 248).

No que diz respeito à formação de conceitos, ocorre um movimento complexo importante por caracterizar-se numa forma superior de atividade intelectual. “[...] la formación de conceptos constituye un proceso enormemente complejo, totalmente distinto de la simple maduración de las funciones intelectuales elementales, imposible de ser sometido a una constatación externa a primera vista” (VYGOTSKY, 1996, p. 58)<sup>21</sup>. Por considerar a formação de conceitos uma atividade complexa, Vygotsky chama a atenção para o fato da forma e do conteúdo do pensamento se caracterizarem como sendo dois momentos de um processo integral, relacionados interiormente por um nexo essencial.

Hay cierto contenido de los pensamientos que poden ser comprendidos, asimilados y percibidos correctamente tan sólo en determinadas formas de actividad intelectual. Existen asimismo otros contenidos que no pueden ser transmitidos adecuadamente en las mismas formas, pero exigen imprescindiblemente formas de pensamiento distintos cualitativamente, que constituyen con ellas un todo indisoluble. (VYGOTSKY, 1996, p. 59)<sup>22</sup>.

Para Vygotsky, todo conteúdo do pensamento se renova e reestrutura-se devido à formação de conceitos e, nesse sentido, as consequências fundamentais para o indivíduo que atinge/alcança o pensamento em conceito é a unidade entre

---

21 [...] A formação de conceitos constitui um processo enormemente complexo, totalmente distinto da simples maturação das funções intelectuais elementares, impossível de ser submetida a uma constatação externa à primeira vista. (VYGOTSKY, 1996, p. 58).

22 Existen certos conteúdos do pensamento que podem ser compreendidos, assimilados, percebidos corretamente em determinadas formas de atividade intelectual. Existem assim mesmo outros conteúdos que não podem ser transmitidos adequadamente da mesma forma, porém, exigem imprescindivelmente, formas de pensamento distintos qualitativamente, que constituem com eles um todo indissolúvel. (VYGOTSKY, 1996, p. 59).

forma e conteúdo, em síntese, a tomada de consciência dos fatos. Forma e conteúdo, portanto, permitem ao indivíduo pensar a realidade e transformá-la.

La relación recíproca de los conceptos, su pertenencia interna a un mismo sistema convierten el concepto en uno de los medios más fundamentales para sistematizar y conocer el mundo exterior. Pero además de ser un recurso fundamental de sistematización y conocimiento de la realidad exterior es, asimismo, un medio fundamental para comprender como se asimila adecuadamente la experiencia social de la humanidad históricamente formada (VYGOTSLY, 1996, p. 71-72).<sup>23</sup>

Deste modo, a autocrítica pode ser entendida como um processo que surge paulatinamente, à medida que o indivíduo compreende a si mesmo com a ajuda da palavra. A autoconsciência somente se adquire mediante o desenvolvimento. A tomada de consciência das próprias operações mentais está direta e intimamente vinculada com a linguagem. Por isso, a linguagem constitui um momento de tanta importância, assinalando a tomada de consciência. Vygotsky (1996) afirma ser correto comparar o estudo do pensamento em conceitos – como fatos de desenvolvimento da personalidade e de sua relação com o mundo circundante – com a tarefa evidenciada ante a história da linguagem.

Si tratamos de la formación, con ayuda del lenguaje, de una serie de sistemas en los cuales se incluye la relación de la personalidad con la naturaleza, no debe olvidarse ni por un momento que tanto el conocimiento de la naturaleza como el conocimiento de la personalidad se realizan con ayuda de la comprensión de otras personas, con la comprensión de los que le rodean, con la comprensión de la experiencia social. El lenguaje es inseparable de la comprensión. La indivisibilidad del lenguaje y la comprensión se manifiesta tanto en el uso social del lenguaje como medio de comunicación, así como en su etapa individual como medio del pensamiento. (VYGOTSKY, 1996, p. 73).<sup>24</sup>

De acordo com Vygotsky, não há pensamento sem o uso de uma linguagem racional. Mas, para que o pensamento adquira esse patamar mais elaborado, é

---

23 A relação recíproca dos conceitos e o fato de pertencer a um mesmo sistema convertem o conceito em um dos meios mais fundamentais para sistematizar e conhecer o mundo exterior. Porém, além de ser um recurso fundamental de sistematização e conhecimento da realidade exterior é, assim mesmo, um meio fundamental para compreender como se assimila adequadamente a experiência social da humanidade historicamente formada (VYGOTSKY, 1996, p. 71-72).

24 Se tratarmos a formação, com ajuda da linguagem, de uma série de sistemas nos quais se inclui a relação da personalidade com a natureza, não deve duvidar-se, nem por um momento, que tanto o conhecimento da natureza como o conhecimento da personalidade se realizam com ajuda da compreensão de outras pessoas, com a compreensão dos que o rodeiam, com a compreensão da experiência social. A linguagem é inseparável da compreensão. A indivisibilidade da linguagem e a compreensão se manifestam tanto no uso social da linguagem como meio de comunicação, como em sua etapa individual, como meio do pensamento. (VYGOTSKY, 1996, p. 73).

necessário que tanto ele (o pensamento) quanto a fala atravessem mudanças no decorrer da vida do indivíduo.

#### 5.4 Contribuições de Vygotsky para o estudo da etnia cigana

A parte mais valiosa do trabalho comparativo em outra cultura [é] a chance de ser abalado por ela e a experiência de lutar para compreendê-la.  
(Goldberg, citado por Rogoff, 2005).

Com o advento da globalização, as sociedades de um modo geral estão experimentando momentos de incerteza, situação atípica até pouco tempo atrás, em que as consequências de uma economia global não eram dimensionadas e analisadas como na atualidade, resultando em inseguranças e desencadeando sentimentos variados e de toda ordem. Por outro lado, o desenvolvimento tecnológico aligeirou uma série de situações, tornando possível o acesso à informação de forma instantânea em tempo real. Em outros termos, as sociedades estão testemunhando a convergência do tempo virtual em tempo real e, em consequência, esse fenômeno está mobilizando e impondo nova ordem social, novas maneiras de os seres humanos se relacionarem, novas formas de enfrentar a realidade e, notadamente, a necessidade de entendê-la frente a tantas mudanças. Esse movimento em si mesmo sinaliza a necessidade de a ciência revisitar a concepção de ser humano que se consolidou ao longo do último século, buscando compreendê-lo à luz de todas essas transformações e suas prováveis consequências nos modos de ser e viver. Na perspectiva de Rocha (2006), a globalização tem provocado um rápido aumento da mobilidade populacional em nível internacional e desenvolvido sociedades multiculturais caracterizadas pela diversidade étnica e cultural existente. (p. 23).

Com base no exposto, é possível entendermos que essa nova ordem social exigirá da instituição educativa o acesso à produção de conhecimentos que abordem sobre a questão da diversidade étnica em suas particularidades e processos culturais. “A escola tem aqui um papel relevante na promoção de valores que inculquem o respeito pelo outro, a solidariedade, a tolerância e a compreensão mútua em que as diferenças culturais sejam aceites como factores positivos”.

(ROCHA, 2006, p. 24). Nesse contexto, consideramos que por mais rico e complexo que seja um referencial teórico, é improvável que só ele dê conta de explicar o fenômeno humano frente à “dureza” e “concretude” dos “dados da vida real” e suas idiossincrasias no atual momento histórico. Esse raciocínio configurou-se como uma inquietação persecutória ao longo do desenvolvimento do presente trabalho. Em função disso, pretendo argumentar nesse tópico sobre os principais postulados e conceitos do referencial histórico-cultural, que, no meu entendimento, contribuíram para compreender nuances dos significados e sentidos expressos por crianças da etnia cigana sobre a instituição escolar. Uma das premissas de Vygotsky é a de que, para compreender o comportamento humano, faz-se necessário estudá-lo enquanto um fenômeno histórico e socialmente determinado, ou seja, não é possível compreendê-lo descolado do contexto ao qual esteja relacionado, razão pela qual, ao elegermos enquanto objeto de estudo crianças de uma comunidade étnica cigana, o fazemos a partir das práticas e das circunstâncias culturais de sua comunidade, posto serem elas as responsáveis pelas configurações das formas cotidianas de fazer as coisas. Então, como entender os ciganos a partir de processos de aprendizagem e desenvolvimento? Aqui, cabe uma reflexão sobre a constituição dos processos psicológicos superiores, definidos por Vygotsky (1998) como o modo de funcionamento psicológico tipicamente humano, como por exemplo, a capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação, o controle consciente do comportamento, o pensamento abstrato, o raciocínio dedutivo e outros. Para esse autor, as funções psicológicas superiores são de origem sociocultural.

O desenvolvimento psíquico é resultado da ação da sociedade sobre os indivíduos para integrá-los e informá-los sobre as marcas culturais que a constituem. [...] O processo de interação social, para ele, é responsável por mudanças significativas no comportamento, pois viabiliza ao indivíduo a aquisição de recursos e instrumentos desenvolvidos pela sociedade ao longo de sua história (OLIVEIRA, M. B.; OLIVEIRA, M. K. 1999, p. 117).

Ao refletir sobre o posicionamento de Vygotsky a esse respeito, considero oportuno mencionar que nas comunidades ciganas visitadas foi possível observar que grande parte das atividades realizadas eram desenvolvidas em grupo e, a exemplo disso, havia as atividades domésticas, nas quais se tornou visível a interação entre as mulheres, lavando roupas, estendendo-as nos varais próximos

das tendas. Enquanto executavam a atividade, conversavam entre elas e riam. É possível afirmar que aqui corre uma forma de intercâmbio por meio da oralidade, ou seja, faz-se necessário estar fisicamente próximo, para apropriar-se das informações do que está sendo dito, não existindo uma preocupação com o conhecimento científico, com conceitos mais elaborados, com as trocas ocorrendo de modo direto, na relação com o outro. E a criança cigana também participa desse costume, e vai, pouco a pouco, se apropriando de novas informações e se inteirando do modo como as atividades de seu grupo de pertença são desenvolvidas. Nesse sentido, é possível afirmar que as regulações externas são internalizadas nessa participação direta da criança no mundo dos adultos, de forma que, aos poucos, vai se apropriando de modos de falar, gesticular, expressar emoções e outros comportamentos aprendidos no grupo.

Para dar continuidade ao processo reflexivo ao qual me propus acima, entendo ser importante esclarecer a definição de grupo étnico adotada no presente trabalho:

[...] um tipo de coletividade cultural que sublinha o papel dos mitos de descendência e de memórias históricas, e que é reconhecida por uma ou mais diferenças culturais, tais como a religião, os costumes, a língua ou as instituições, etc. (COSTA, 2006, p. 57).

Nesses termos, mesmo que não exista uma homogeneidade em termos das diferentes comunidades ciganas espalhadas pelo mundo, evidenciam-se entre elas traços culturais bastante comuns entre esses grupos: primeiramente o fato de a cultura cigana ser uma cultura ágrafa sendo os conhecimentos, hábitos e costumes transmitidos oralmente. É um povo que “possui idioma próprio de identificação e comunicação, o romanês ou romani, que por obra de sua peculiaridade não possui grafia própria a não ser aquela que é escrita da mesma forma como é pronunciada”. (PIRES FILHO, 2005, p. 31).

Levando em consideração essa particularidade do grupo étnico cigano, é possível inferirmos sobre as implicações da convivência grupal, das interações no processo de aquisição do idioma, uma vez que a criança cigana, desde o seu nascimento, insere-se num grupo cultural cuja forma de comunicação e linguagem e produção de sentidos estão atrelados às experiências de marginalização, opressão e estigmatização que culminou no desenvolvimento do dialeto como estratégia de sobrevivência. Nesses termos, para além da função de auxílio na execução de

tarefas cotidianas, para o planejamento de atividades, para a solução de problemas ou enquanto um recurso que viabiliza o contato com o outro, o idioma cigano (romanês ou romani) confere a essa criança cigana a possibilidade de “resguardar-se” do preconceito, uma vez que o domínio do idioma representa uma estratégia de sobrevivência. Daí a importância de compreendermos, como defende Vygotsky, o homem como um ser social desde o seu nascimento. A mente é social em sua origem, o que nos leva a entender porque a aprendizagem antecipa-se ao desenvolvimento no referencial histórico-cultural de Vygotsky, ou seja,

[...] é necessário examinar a natureza cultural da vida cotidiana, o que inclui estudar o uso e a transformação que as pessoas fazem das ferramentas e tecnologias culturais, e seu envolvimento nas tradições culturais dentro das estruturas e instituições da vida familiar e nas práticas de comunidade. (ROGOFF, 2005, p. 20)

Sendo o desenvolvimento da linguagem impulsionado pela necessidade de comunicação, poder-se-ia dizer que, para o grupo étnico cigano, ela configura-se de uma outra particularidade, da necessidade de manter inatingíveis aspectos de sua própria cultura pela sociedade majoritária, e ainda, enquanto estratégia de sobrevivência frente aos maus tratos e discriminação, os quais foram expostos ao longo de anos (conforme referido na revisão de literatura).

Cabe ressaltar, ainda, que para as crianças do grupo étnico cigano, a aprendizagem do idioma cigano não a destitui da necessidade de aprender o domínio da língua materna, o que significa dizer que deverá aprender Língua Portuguesa, por exemplo, quando a comunidade da qual pertence está acampada em solo brasileiro. Em outros termos, a criança cigana tende a tornar-se bilíngue, o que significa dizer que mesmo não dominando completamente o idioma da nação na qual esteja inserida, o domínio desse idioma se faz presente devido à necessidade de comunicação com os não ciganos.

Em Vygotsky, a linguagem verbal é tratada como o instrumento simbólico, que possibilita uma nova organização do pensamento, influenciando progressivamente o planejamento de ações, a obtenção de habilidades cognitivas, a memorização e a superação do mundo da percepção imediata pela descoberta da experiência humana acumulada e transmitida ao longo das gerações. A constituição do sujeito social é permeada desde seu início por um processo de criação de significados, inserindo-se numa ordem simbólica em que símbolos instituídos adquirem significação concreta no contexto em que foram produzidos. ((OLIVEIRA, M. B.; OLIVEIRA, M. K. 1999, p. 118)

Há que se atentar, portanto, que para o grupo étnico cigano o dialeto cigano enquanto instrumento de comunicação e contato social investe-se de duplo significado, que eu denominaria de um significado de comunicação e trocas, e um significado de preservação dos próprios costumes. No caso do Romani ou Romanês, o dialeto cigano, de uma comunicação intragrupal, que lhes protege de uma ameaça, lhes oferece elementos para informar sobre situações que possam sugerir perigo, ou seja, o idioma se reveste de outros significados específicos que ao longo dos anos contribui para a manutenção da herança cultural da etnia cigana. Conforme assinala Pereira (2009), “[...] não se pode conhecer o cigano isolado de seu contexto, isto é, dos condicionamentos socioculturais de sua etnia. No entanto, a chave da identidade cigana não se encontra no indivíduo, mas no grupo”. (p. 14).

A necessidade dessa etnia em dominar o idioma cigano conduz à reflexão de que a criança cigana, ao apropriar-se do referido idioma, está concomitantemente desenvolvendo formas de pensar sobre o uso do mesmo que se diferencia em termos da finalidade em relação ao idioma do lugar onde esteja habitando. Dado que me leva a supor que essa condição, em si mesma, contribui para que ela elabore mentalmente a compreensão de diferentes estratégias de utilização do referido idioma, uma vez que é utilizado basicamente entre os membros de sua comunidade.

Com base no exposto, é possível inferir que essa criança, pouco a pouco, vai desenvolvendo o pensamento, a capacidade imaginativa e a memória, numa relação de proximidade com a função que essa forma de comunicação exerce, ou seja, se o idioma, além de possibilitar à criança a manutenção dessa herança cultural, transmite o sentido e significado que ele detém para o grupo étnico cigano e, provavelmente, o desenvolvimento dessas funções psicológicas seja elaborado de forma singular. Sobre essa perspectiva, Oliveira, M. B. e Oliveira, M. K. (1999) referem que:

[...] a cultura promove a transformação do comportamento humano, substituindo paulatinamente as funções inatas e reequipando os sujeitos com instrumentos e técnicas culturais que promovem sua atividade para além dos limites impostos pela natureza. A incorporação dessa noção permitiu a constatação de que a atividade humana em diferentes culturas e nos diversos contextos sócio-históricos produz formas de funcionamento cognitivo singulares (p. 118).

Assim, entendemos que a exigência do grupo étnico cigano em termos do domínio do idioma cigano favorece o desenvolvimento de competências psicológicas

importantes à medida que oferece instrumentos para a criança ao internalizar e compreender o sentido e significado que a língua possui para o grupo de pertença. Em outros termos, as funções psicológicas superiores, postuladas por Vygotsky (1998), vão se desenvolvendo e se aprimorando no decorrer da trajetória do indivíduo e em conformidade com a variedade de interações pessoais, o que significa dizer que, para entender o discurso do outro, não é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Para Vygotsky, é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo. No entanto, considero que para que seja possível entendermos o pensamento do interlocutor, faz-se necessário nos empenharmos em saber quem é esse outro, quais instrumentos dispõe e que elementos de seu contexto cultural são necessários utilizarmos para essa comunicação. Digo isto, enquanto atitude cautelosa, para não nos deixarmos cair na tentação do julgamento precipitado das imperícias que acreditamos estarem presentes “no outro”, por ser um representante de um grupo social considerado minoritário, como no caso dos ciganos.

Nesse primeiro momento, detive-me na questão particular do domínio do idioma Romani ou Romanês, por considerar esse um aspecto fortemente presente na cultura cigana, dado que, no meu entendimento, contribui para ilustrar tanto o processo de desenvolvimento de algumas funções psicológicas superiores quanto o movimento caracterizado por Vygotsky como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), espaço que caracteriza o aprendizado que leva ao desenvolvimento.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VYGOTSKY, 1998, p. 113).

Com base no exposto, é possível afirmar que assim como na cultura majoritária, no grupo étnico cigano, o bebê que num primeiro momento atua psicologicamente de maneira elementar graças a sua herança biológica, com o decorrer do tempo, e em função das interações que realiza com seu grupo social e

com os objetos que fazem parte de sua cultura, vai se apropriando de novas formas de agir, de se relacionar e de atuar com os objetos, ganhando, pouco a pouco, autonomia, domínio sobre o próprio comportamento e garantindo assim o desenvolvimento do pensamento. Com a ajuda do adulto ou de uma criança ou jovem mais experiente, vai se inserindo no mundo cultural e desenvolvendo as habilidades construídas pelo seu grupo de pertença ao longo da história, iniciando-os nos mediadores próprios da cultura. Desse modo, é por intermédio das constantes intervenções dos adultos e/ou parceiros mais experientes que os processos psicológicos mais complexos se formam.

De acordo com Pereira (2009), outro aspecto muito importante da cultura cigana é o núcleo familiar. Qualquer que seja o grupo ou subgrupo a que o cigano pertença a família configura-se como o elemento central da vida cigana.

Os papéis da família e da comunidade no desenvolvimento das crianças diferem muito em todo o mundo. Algumas variações culturais centrais estão relacionadas às diferenças associadas à probabilidade de mortalidade ou sobrevivência do bebê, existência de irmãos ou família ampliada. [...] Em todo o mundo, a educação das crianças envolve suas famílias, seus bairros e suas comunidades, em diversos papéis. (ROGOFF, 2005, p. 91)

No grupo étnico cigano, o sistema de responsabilidade pela educação das crianças nas comunidades fica claro à medida que “para os ciganos de uma maneira geral, a idéia de se educar é a de se preparar para a vida. E, para eles, não há melhor educador do que a família” (PEREIRA, 2009, p. 60). É inegável o papel assumido pela família na etnia cigana, onde a coesão é forte e a responsabilidade de educar os filhos de acordo com os conceitos ciganos é levada a sério. Pereira (2009) apresenta um depoimento interessante sobre as famílias ciganas:

No meu convívio com ciganos acampados, pude perceber que suas rígidas leis morais são o sustentáculo do núcleo familiar. Por exemplo: panos finos e coloridos separam as camas dos casais; as saias das mulheres são compridas, não sendo permitida a exposição das pernas; jovens se casam cedo; o adultério e a poligamia existem, mas não são bem-vistos; há rejeição ao homossexualismo. (p. 64).

Essa forma de organização e respeito às normas e regras do grupo étnico cigano expressa a concretização de práticas culturais que foram eleitas e que se fortalecem no grupo em função dos sentidos e significados a elas atrelados. Para Vygotsky a aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações,

habilidades, atitudes, valores, e outros, a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. Em outros termos, a aprendizagem inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. Outro ponto que merece destaque em relação à etnia cigana diz respeito à prática de realização de atividades grupais, sendo muito comum nas comunidades ciganas encontrarmos pequenos grupos reunidos em volta de uma fogueira, conversando, ou sentados próximos às suas tendas organizados em forma de círculo, onde a comunicação verbal se estabelece naturalmente entre eles, sem distinção de idade. Movimentos de troca se estabelecem espontaneamente, e assim, de maneira descontraída, crianças e adultos, jovens e idosos, homens e mulheres “comungam” do que está sendo transmitido, informado, ensinado e, desse modo, a troca, o movimento de reciprocidade se firma atrelado a uma condição bastante valorizada pela etnia cigana, o capital relacional. Mais uma vez, é possível chamarmos a atenção para o conceito de significado postulado por Vygotsky.

[...] um conceito central na psicologia humana é o processo de criação de significados construídos na interação do homem com a cultura da qual faz parte – a cultura é constitutiva da mente. É no processo de criação de significados que os sujeitos organizam sua experiência no mundo, seu conhecimento sobre ele e onde ocorrem as trocas entre os sujeitos. (OLIVEIRA, M. B.; OLIVEIRA, M. K. 1999, p. 139).

São muitos os modos de vida que caracterizam a etnia cigana, dentre eles o nascimento, casamento e morte, a religião, a valorização da língua, o nomadismo, as leis ciganas (Tribunal Cigano), a família e a dança. Modos de vida que se ancoram na filiação étnica, estruturada em torno de um quadro de valores comum, peculiar, estruturador de suas vivências e relativamente diferente do que prevalece na sociedade majoritária. Nesses termos, poder-se-ia dizer que a criança cigana convive diariamente na presença de um repertório de experiências distintas que contribuem para o desenvolvimento de competências diferentes daquelas desenvolvidas pelas crianças ditas não ciganas. O fato de a criança cigana experienciar situações diferentes em termos de moradia, uso da língua, atividades intergeracionais, a internalização de normas rígidas de comportamento, mediadas pela atuação de um adulto mais experiente, a valorização e respeito pela pessoa idosa, o cuidado e respeito com a natureza, contribui para que seus processos de aprendizagem e desenvolvimento se efetive por meio de uma via ampliada de

acesso aos conhecimentos, por estar exposta a uma variedade diferenciada de experiências, desenvolvendo recursos psicológicos importantes cuja riqueza de conteúdos contribui, por exemplo, para o desenvolvimento da capacidade imaginativa.

A criança começa a exercitar sua imaginação muito cedo e é importante, aponta Vygotsky (1930/2008), fomentar esta capacidade, pois é grande sua participação no desenvolvimento infantil. A atividade criadora da imaginação está diretamente relacionada à riqueza e diversidade das experiências vividas pelo sujeito, porque são estas que oferecem o material para a fantasia. Experiência não necessariamente direta com o objeto; ouvir relatos de fatos vividos por outras pessoas, descrições de objetos vistos por outros olhos ou escutar histórias de culturas distantes são também material rico para construir idéias. Para Vygotsky, a gênese do pensamento generalizante está no desenvolvimento da imaginação (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010, p. 83).

Outros dois elementos culturais presentes na etnia cigana são a música e a dança. Ambas se manifestam na forma de confraternização, como por exemplo, nas festas de nascimento e casamento, de maneira alegre, contagiante, momentos em que a criança cigana se faz presente, observando, participando, ou seja, interagindo com os adultos. Oliveira e Stoltz (2010) evidenciam acima o fato de a arte configurar-se como organizadora ou sistematizadora do sentido social do indivíduo, contribuindo desse modo, para aliviar a tensão, relaxar, descontrair.

Não é possível falar da cultura cigana sem relacioná-la à música, à dança e às festas, nos acampamentos ou nas casas, quando o cigano já se sedentarizou. A autêntica dança cigana está relacionada aos elementos da natureza; efetivamente é uma dança ritualística, como o são as danças circulares místicas. (ANDRADE JUNIOR, 2008, p. 60)

Outro tema que é recorrente nas letras das canções ciganas é a sua alegria em viver e estar sempre comemorando com sua própria música esta felicidade, mesmo que os roma tenham sido perseguidos durante séculos; [...], falar da vitória de ter conseguido ultrapassar todas as adversidades parece ser o preferido por este povo. (ANDRADE JUNIOR, 2008, p. 61)

Cabe ressaltar que falar da cultura cigana sem mencionar a importância da arte, manifestada por meio da música e da dança, é desprestigiar uma forma de apropriação do conhecimento que revela o desenvolvimento de competências importantíssimas do ponto de vista das funções psicológicas, uma vez que é possível pensarmos no desenvolvimento de uma sensibilidade racional por meio dessas duas vias.

A poesia, embora não esteja presente na maioria dos grupos ciganos, foi encontrada na literatura como uma forma de manifestação dos sentimentos e emoções dos povos ciganos. Nesses termos, é possível considerar que ela também se enquadraria nessa perspectiva, ou seja, enquanto uma atividade criadora explora a capacidade imaginativa, e desperta emoções e sentimentos, aliviando angústias e tensões. Pensar em todos esses aspectos que tornam a cultura étnica cigana tão distinta da cultura da sociedade majoritária exige de nós que a representamos o desenvolvimento de um olhar que identifique riqueza nos modos de vida dessa etnia. Deste modo, o grupo étnico cigano, com sua dança, sua música, sua poesia, arquiteta os dias, cria as horas, desenvolve a arte de conviver com a natureza, celebra a vida de modo simples, descontraído e feliz... Tudo isso é internalizado pela criança cigana, que se apropria de toda a configuração dos modos de vida de sua cultura e passa a atuar de acordo com o que foi aprendido. Este é um excelente exemplo para fundamentar o modo como Vygotsky concebe a relação entre aprendizagem e desenvolvimento.

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança [que] conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (VYGOTSKY, 1988, p. 115).

Penso que uma das grandes lições que os ciganos nos oportunizam, em termos científicos, é a certeza de que precisamos reaprender a conviver com a natureza e não querer submetê-la a um contínuo processo de apropriação indébita. Nessa linha de raciocínio, concordo com Romão (2010), ao colocar que:

A racionalidade científica moderna não se caracteriza por seu caráter contemplativo, ela se constitui como um saber que propõe uma intervenção na natureza com a intenção de dominá-la, transformá-la, agir sobre ela. Seus conceitos e pressupostos reproduzem uma concepção de mundo mecanicista, dualista, quantitativista e ordenadora. Ou seja: é um tipo de conhecimento que, ao interferir, modela, constrói a realidade, organiza segundo seus interesses, seus pressupostos e seus métodos, ela age no social, embora isso nem sempre fique explícito. Nessa racionalidade, a subjetividade é um problema a ser evitado. (p. 265).

Por outro lado, essa forma de construir conhecimento conduz à coisificação do outro, que precisa estar em conformidade com a grelha de avaliação, cujos resultados discrepantes são desprezados, afinal, o que conta, o que tem “peso no relatório final” são todos aqueles comportamentos que de tão previsíveis, envergonharam a subjetividade humana, que em tempos modernos, está se perdendo, perda esta resultante da construção de um modelo de racionalidade científica que em muito se distancia da sensibilidade em relação ao outro, uma racionalidade sensível, que possa resultar em relações humanas mais fraternas, solidárias e afetivas. Nesse sentido, acredito que um movimento de aproximação com as comunidades minoritárias resultará num exercício de valorização daquilo que elas tenham a oferecer e, a exemplo disso, podemos supor que os modos de vida da etnia cigana sinalizam para a presença de determinados valores que já não estão tão presentes em nossa sociedade, valores como o rigor exigido no respeito às regras de conduta, a valorização do idoso e da criança, ao papel da família e tantos outros aspectos que chamam a atenção, além de favorecer a oportunidade de refletirmos também sobre a importância da formação da criança de maneira integral, na qual a arte, a literatura, a poesia, o contato com a natureza se efetivem de maneira harmoniosa e agradável.

De acordo com Vygotsky, por meio da atividade e da linguagem, o ser humano construiu uma série de conhecimentos que vão além do que é visível e imediatamente perceptível. Na verdade, a arte e os conhecimentos científicos, historicamente situados, representam esta visão mais elaborada de que dispomos. Ter acesso a esses conhecimentos está diretamente relacionado a processos de inclusão ou de exclusão da sociedade. Nesses termos, o contato com a arte possibilita ao ser humano o desenvolvimento de processos superiores, que se formam em função de competências distintas tanto para desenvolvê-la como para apreciá-la, tais como a concentração, o comportamento intencional, a memória, a consciência, a criticidade, a manifestação da emoção, entre outras. No grupo étnico cigano, é possível perceber um interesse muito grande voltado a manifestações artísticas, como a música e a dança, dado que sugere o desenvolvimento de funções psicológicas que resgatam a sensibilidade, a expressão das emoções e a ampliação da capacidade imaginativa e criativa, posto que a atividade criadora encontra-se presente em todos os povos, e pode manifestar-se de diferentes maneiras. Vygotsky (1990) chama de atividade criadora toda realização humana

criadora de algo novo, que se trate de reflexos de algum objeto do mundo exterior, e de determinadas construções do cérebro ou de sentimentos que vivem e se manifestam somente no próprio ser humano. Desse modo, toda atividade humana que não se limite a reproduzir trechos ou impressões vividas, senão que crie novas imagens, novas ações, pertence a esta segunda função criadora e combinadora. Isso quer dizer que a imaginação sempre acontece, independentemente do modo como se apresenta, seja individualmente ou em coletividade, como no caso dos ciganos, que praticam a arte da música e da dança em grupos.

Compreender o significado que muitas vezes se oculta na atividade artística é resgatar condições fundamentais para o desenvolvimento de funções psicológicas mais elaboradas. A esse respeito, Vygotsky (1990) acrescenta que a imaginação, como base de toda atividade criadora, se manifesta por igual em todos os aspectos da vida cultural possibilitando a criação artística, científica e técnica. Nesse sentido, absolutamente tudo o que nos rodeia e que tem sido criado pela mão do homem, todo o mundo da cultura, diferente do mundo da natureza, todo ele é produto da imaginação e da criação humana, baseado na imaginação. Sua manifestação nem sempre se dá de modo explícito, sendo que se faz necessário valorizar a importância de pequenas ações que carregam em si mesmas indícios de capacidade criadora e imaginativa. De acordo com Vygotsky (1990), se entendemos deste modo a criação vemos facilmente que os processos criadores se advertem já com todo seu vigor desde a mais tenra infância. Entre as questões mais importantes da psicologia infantil e da pedagogia figura a da capacidade criadora das crianças, a do fomento desta capacidade e sua importância para o desenvolvimento geral e crescimento da criança. Desde os primeiros anos da infância encontramos processos criadores que se refletem, sobretudo, em jogos. No que diz respeito ao grupo étnico cigano, importa esclarecer que, em função da manifestação artística, fazer parte da cultura dessa etnia, tendo a criança cigana participação direta nos momentos em que ela se manifesta, essa exposição a processos de elaboração artística lhe oferece elementos distintos para conceber a realidade e a própria configuração da comunidade à qual pertence.

Para Vygotsky (1998), a principal diferença entre a imaginação e as demais formas de atividade psíquica humana consiste no fato de que a imaginação não repete em formas e combinações iguais impressões isoladas, acumuladas anteriormente, mas constrói novas séries, a partir de impressões anteriormente

acumuladas. O novo, que interfere no próprio desenvolvimento de nossas impressões, e as mudanças destes para que resultem em uma nova imagem inexistente anteriormente constitui, como se sabe, o fundamento básico da atividade que denominamos imaginação.

Em outras palavras, ao conceber a imaginação como uma atividade dinâmica e complexa, necessariamente, seria imprescindível também compreendê-la em sua gênese. Não é a atividade imaginativa em si que possibilitará respaldos para a sua compreensão e sim os motivos, os processos emocionais e/ou sentimentos que a ela estão relacionados.

Romão Ferreira (2010), ao defender de maneira veemente a aproximação dos saberes artísticos e científicos, utiliza-se da abordagem de Gilles Deleuze:

Ao questionar a rigidez dos princípios de uma racionalidade científica que busca o padrão, a uniformização e a normatização do pensamento e, por outro lado, ao valorizar a sensibilidade, o afeto, a diferença, a criatividade e o desejo, Deleuze vai conceber a produção de conhecimento como criação, invenção, constituição de processos intensivos, na qual a intensidade do desejo do sujeito, seja ele artista ou cientista, ocupa um lugar fundamental. (p. 270).

E um dos principais argumentos para essa valorização do desejo na produção do conhecimento se estabelece de uma forma quase poética nas palavras do autor:

Sem desejo não há criação, só repetição sem questionamento. Devemos então criar agenciamentos, formas de pensamento que traduzem desejos coletivos, formas múltiplas de pensamento que produzem intensidades, afetos e acontecimentos que envolvem os indivíduos e potencializam suas formas de atuação, suas formas de devir, de estar no mundo, de se tornar o que se quer ser. Produzindo percepções que levam a novos posicionamentos e possibilitam a criação de novos territórios [...] (ROMÃO FERREIRA, 2010, p. 270)

Para que isso aconteça, é preciso nos destituirmos de preconceitos arraigados, de atos de fé que alicerçam as bases de projetos que ambicionam entender, compreender, mas, nem sempre utilizam os recursos necessários para o desenvolvimento da “tarefa”. Quiçá, os recursos necessários para o acesso e compreensão dos desejos coletivos, modos de vida, expressões afetivo-emocionais, seja o uso da intuição.

A intuição é fundamental tanto na Arte quanto na Ciência, assim como a imaginação e a criatividade. [...] A intuição opera uma síntese que reúne

fatos ou ações inexplicáveis no passado porque não eram percebidos de uma só vez. Ela cria uma síntese que permite articular e organizar um todo, estabelecer uma nova ordem de sentidos e criar articulações inusitadas. Além disso, permite ao sujeito, de uma só vez, perceber o objeto conhecido, relacionando suas formas, seus conteúdos, suas causas, relações, propriedades, efeitos, suas relações com outros objetos, assim como permite ao sujeito do conhecimento conhecer a si mesmo. (ROMÃO FERREIRA, 2010, p. 277).

Talvez a intuição, essa competência psicológica importante, possibilite ao pesquisador novas formas de perceber e analisar a realidade, num exercício de respeito diante do outro, sobretudo quando esse outro se encontra numa dimensão pouco valorizada na sociedade majoritária. Um exemplo do reconhecimento das aprendizagens conquistadas com uma comunidade cigana foi exposto pelo Prof. José Roque Amaro no Prefácio do Livro intitulado: “Ciganos – histórias de vida” (COSTA, 2006). Faço questão de utilizá-lo aqui, como uma ilustração do quanto podemos aprender com o outro quando estamos verdadeiramente “abertos” para que essa ação aconteça:

Ciganos!

Talvez o maior desafio dos meus últimos anos. Talvez também a melhor descoberta de tanta coisa que era importante todos conhecermos.

Esse foi um desafio e uma descoberta pelo menos a cinco níveis.

A nível cultural, antes de mais, porque me obrigou a rever-me nas minhas referências culturais, nas minhas matrizes de valor e a entender quão importante é a descoberta do outro, diferente nos seus valores e cultura, porque me ensinou as dificuldades, os desafios, mas também os fascínios do diálogo intercultural. Em situações muito concretas: nas escolas, nos hospitais e centros de saúde, nas reuniões associativas, nas relações com as instituições [...]

Porque me obrigou a rever conceitos e noções de “culturalmente correto”, a relativizar incompreensões (por exemplo, em relação a comportamentos violentos) e a situar melhor certos valores e manifestações que afinal são também da nossa história e não apenas dos “ciganos”.

A nível pessoal, sem dúvida um dos mais importantes, porque me obrigou a rever-me como pessoa e cidadão, como elemento que entra em relação com outros, como pessoa que ama e respeita e é amado e respeitado e que descobre amizades e cumplicidades junto dos outros que ousou conhecer e que me souberam conquistar em muitos aspectos. Mas que também ousei confrontar quando necessário. Com amizade e fidelidade... cigana.

A nível técnico, porque, nos últimos 10 anos de projectos de trabalho em comum, descobri novos métodos e maneiras de fazer, para os quais os ciganos me desafiaram e me obrigaram a repensar. Porque tive de pôr em causa muitas convicções e formas de agir, porque, na falta de fórmulas mágicas, foram as dúvidas e as hesitações (ou seja, as não-certezas) que me fizeram avançar e experimentar novas estratégias e métodos de acção.

A nível económico, como economista, porque a economia dos negócios a que os ciganos se têm dedicado é um desafio permanente aos conceitos de racionalidade económica (propostos e analisados em abstracto, nos manuais de Economia, sem qualquer ancoragem cultural), de individualismo

metodológico (o indivíduo como agente de maximizações de interesses e objectivos, sendo a sociedade uma mera soma de indivíduos isolados cada um na sua racionalidade) e de funcionamento dos mercados (como pontos de encontro formais e equitativos das intenções maximizadas dos diversos agentes económicos), que foram alguns dos pilares da teoria Económica dominante até agora, sobretudo na sua versão liberal (ou neo-liberal).[...]  
 A nível político e social, por outro lado, no sentido das atitudes e políticas de integração (que não de assimilação...) que o Estado deveria assumir enquanto regulador e garantia de que todos os cidadãos (“calos” e “gadajós”) têm as mesmas oportunidades e hipóteses de futuro. (COSTA, 2006, p. 9-10).

Para finalizar, considero o depoimento de Amaro a prova de que muito é possível aprender com a etnia cigana e com as demais etnias existentes, cabe a cada um de nós, educadores, pesquisadores, políticos, cidadãos, ousarmos exercitar a aproximação entre os povos e quiçá esse movimento resulte na construção de uma sociedade mais acolhedora, sensível e preocupada com as questões que envolvem o humano, independentemente de sua etnia.

No que diz respeito às contribuições do referencial histórico-cultural de Vygotsky para o presente estudo, considero que estas se encontram no aporte conceitual que compreende o homem como ser humano inserido em uma dada cultura histórica e socialmente produzida. Este homem que negocia com a cultura e tem na linguagem e na atividade o desenvolvimento de sua consciência e de suas funções propriamente humanas.

Importa destacar que o exercício da interpretação e análise dos dados coletados levou-me a perceber a necessidade de um resgate dos principais conceitos do referido referencial teórico num movimento de aproximação com culturas étnicas ainda pouco estudadas em nossa realidade, como no caso dos ciganos, com o propósito de compreendê-las em suas particularidades, objetivando a promoção de um diálogo que não supervalorize uma cultura em relação à outra e, contrariamente a isso, que consiga compreender o ser humano, que cresce, trabalha, ama e se desenvolve de maneira extraordinária no tempo e lugar que lhe deem condições de *ser humano*. Encerro esta seção com um trecho da literatura que considero ilustrar de maneira especial o que pretendo dizer aqui:

[...] Pois os homens não são somente eles; são também a região onde nasceram, a fazenda ou o apartamento da cidade onde aprenderam a andar, os brinquedos que brincaram quando crianças, as lendas que ouviram dos mais velhos, a comida de que se alimentaram, as escolas que freqüentaram, os esportes em que se exercitaram, os poetas que leram e o Deus em que acreditaram. Todas essas coisas fizeram deles o que são, e

essas coisas ninguém pode conhecê-las somente por ouvir dizer, e sim se as tiver sentido. Só pode conhecê-las quem é parte delas. (MAUGHAM, 2003, p. 7)

## 6 ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Tornou-se evidente para mim que a realização de um estudo com a etnia cigana configurar-se-ia num grande desafio. Digo isso em função da comunidade com a qual havia iniciado o trabalho ter partido trinta dias após meu primeiro contato (APÊNDICE I), condição esta que alterou todo o planejamento que envolvia o processo de coleta de dados. Neste capítulo, irei apresentar a grelha que orientará o estudo, ou seja, os procedimentos adotados e que envolvem o desenho de pesquisa, tais como instrumentos utilizados na coleta de dados, a justificativa quanto à escolha dos procedimentos adotados, o campo de estudos e os participantes da pesquisa.

### 6.1 A realização do estudo

O que atrai na produção do conhecimento é a existência do desconhecido, é o sentido da novidade e o confronto com o que nos é estranho.

Minayo (1993)

#### 6.1.1 Procedimentos de coleta de dados

A presente pesquisa foi planejada objetivando utilizar-se de diferentes instrumentos (multimétodos), tais como: a técnica de *observação participante*, *entrevistas semiestruturadas*, e a análise do *desenho infantil*. Segundo Sampieri (2006), a *observação participante*, também denominada de observação de campo e observação qualitativa, “implica entrar a fundo em situações sociais e manter um papel ativo, assim como uma reflexão permanente, e estar atento aos detalhes (não às coisas superficiais) de fatos, eventos e interações”. (p. 383). Em relação às *entrevistas semiestruturadas*, enquanto técnica a ser utilizada no levantamento de dados, Sampieri (2006) defende que “se baseiam em um guia de assuntos ou

questões para a precisão de conceitos ou obter maior informação sobre os temas desejados”. (p. 381).

Partindo de autores que procuraram analisar o significado do *desenho* e como ele se manifesta em diferentes etapas do desenvolvimento, entendemos ser esta forma de produção gráfica um importante subsídio para compreender os significados e sentidos atribuídos à escola pela criança de etnia cigana. Em cada um dos momentos de contato com o grupo, foi explicado aos participantes que iriam responder a algumas questões e elaborar alguns desenhos, enfatizando o fato de não haver respostas certas nem erradas, e ainda, que não seriam realizadas avaliações dos desenhos.

## 6.2 Breve justificativa sobre os procedimentos adotados

Em termos metodológicos, o referido estudo orientar-se-á por uma premissa que considero indispensável na realização de pesquisas na atualidade, ou seja, acredito que cabe ao pesquisador deixar de ver aquilo que se sabe e passar, a saber, aquilo que se vê. Para este intento, entendo não ser possível mais desenvolvermos pesquisas etnocêntricas, que nos apontem as respostas que desejamos e/ou esperamos. Mais do que nunca, faz-se necessário despirmo-nos dos modelos arcaicos de um fazer científico investido de uma objetividade rasa e por isto descolada dos fatos reais.

A “velha” condição privilegiada que amparou o cientista precisa dar lugar a diferentes maneiras de focar a realidade. Em outros termos, “enquadrar” o objeto de estudo sobre um mesmo prisma é facetá-lo e perdê-lo de vista posto que, ante a visão estereotipada em que insistimos analisá-lo, podemos perder a oportunidade de encontrarmos outras respostas às perguntas inicialmente levantadas, e o melhor, questionarmo-nos e inquietarmo-nos ante as diferentes facetas que nos são apresentadas. A palavra “foco” foi aqui utilizada com o propósito de chamar a atenção para a necessidade de uso de diferentes lentes para percebermos a realidade e buscar compreendê-la. Entendemos que as condições concretas de vida na atualidade denunciam a necessidade de um fazer científico destituído da positividade escancarada em muitas produções científicas recentes. Por outro lado,

é preciso uma revisita a um corpo de conhecimentos que possa subsidiar o pesquisador a compreender a realidade, a “dureza” e “concretude” dos “dados da vida real”. Talvez o fazer científico da atualidade esteja destituído de encantamento, não um encantamento qualquer, mas, daquele muito próximo de um sentimento nobre que poucas vezes experimentamos na vida. Refiro-me à abnegação e à entrega, ao desejo de conhecer para saber mais e melhor. No entanto, isso implica em determinação e vontade, e não num fazer por fazer.

Nessa linha de raciocínio, na presente pesquisa, por ser de natureza exploratória, utilizei-me de diferentes procedimentos de coleta e análise dos dados. Entendo que o uso de variados procedimentos de coleta de dados evidencia a preocupação com a premissa que detalhei anteriormente, diferentemente de uma atitude ingênua de ensaio e erro que sugere muito mais o despreparo do que o esmero na realização do trabalho. Em outros termos, pretendi realizar um trabalho em que desde o momento de recolha dos dados seja possível reconhecer o compromisso ético do pesquisador no sentido de encontrar os melhores procedimentos para fazê-lo numa relação de proximidade com o objeto de estudo. O APÊNDICE II (registros das pesquisas bibliográficas iniciais) ilustra esse tipo de preocupação ao eleger um procedimento de coleta e registro das informações angariadas sobre o objeto de estudo. Em se tratando do objeto de estudo em questão, dada sua complexidade, entendemos ser premente ao pesquisador o exercício da dúvida sobre os procedimentos eleitos, num *continuum* porque fazer pesquisa é um processo que precisa ser ancorado pelo exercício da dúvida, da inquietação. Para que eu pudesse conhecer um pouco mais a dinâmica de vida em uma comunidade cigana, realizei inicialmente um estudo sobre o significado de liberdade para os povos ciganos. Este estudo inicial resultou no artigo intitulado: *O sentido e o significado de liberdade para homens e mulheres de etnia cigana*<sup>25</sup> (APÊNDICE III).

Estudar as vivências humanas e os imbricados movimentos de compreensão das próprias experiências exigirá do pesquisador um importante suporte teórico-metodológico. Neste sentido, concordo com Aguiar e Ozella (2006), ao defenderem que “vivências ocorrem, um processo está ocorrendo, mas que não se expressa

---

25 Artigo apresentado na V Jornada de Investigación en Antropología Social, ocorrida de 19 a 21 de novembro de 2008 em Buenos Aires – Argentina.

claramente, ou nem é significado claramente, objetivamente, e, assim, podemos concluir que as vivências são muito mais complexas e ricas do que parecem". (p. 229).

No entanto, como apreendê-las? Que caminho nos conduziria a tal tarefa?

Apreender um fenômeno que parte do humano não é tarefa fácil, configura-se em uma atividade complexa à medida que quem desenvolve a pesquisa é um representante da espécie humana, com todas as idiossincrasias presentes nesse humano.

Com base no exposto, os procedimentos de coleta de dados foram pensados com o intuito de obter uma aproximação gradual com o objeto de estudo, por meio de estratégias pontuais, respeitando a particularidade dos sujeitos envolvidos e as condições culturais relativas à etnia.

O guia para recolha dos dados foi planejado levando em consideração diferentes instrumentos de coleta. Estes instrumentos não obedecem a um único estilo de pesquisa, ou seja, utilizou-se de vários recursos tanto para a coleta quanto para a análise dos dados.

Concordo com Sampieri (2006) ao colocar que: "Um instrumento de medição adequado é aquele que registra dados observáveis que representam verdadeiramente os conceitos ou variáveis que o pesquisador tem em mente" (p. 242). Em outros termos, os instrumentos de coleta de dados possibilitam a união entre o que o pesquisador quer saber com a realidade na qual esteja inserido, ou seja, os instrumentos de pesquisa são utilizados com o propósito de subsidiar uma captura da realidade para uma posterior compreensão da mesma. Nesta linha de raciocínio, cabe a consideração e uso de mecanismos de pesquisa reconhecidos como válidos e confiáveis por permitirem com maior grau de segurança a generalização dos resultados obtidos bem como a aplicação da metodologia empregada em diferentes amostras.

Aqui, defendo a importância de o pesquisador não se deixar levar por um controle rígido na utilização dos procedimentos de coleta ou por um abstracionismo desmesurado dadas as implicações destas formas de atuação no desenvolvimento da pesquisa.

Provavelmente uma das maneiras de o pesquisador evitar adentrar em um destes dois extremos seja a opção por uma maior variedade de métodos, que garantam uma qualidade nos dados coletados e a possibilidade de convergência

entre eles. Este posicionamento é defendido por Brewer e Hunter (*apud* HOPPEN *et al.*, 1997, p. 3): “a abordagem multimétodos enfoca o princípio de convergência (em inglês *triangulation*), procedendo-se de modo que os resultados de um mesmo problema de pesquisa, com a utilização de métodos diferentes, sejam similares ou até idênticos”. Outros autores como Pinsonneault e Kraemer (1993) também defendem o uso de multimétodos, por acreditarem que tal procedimento permite que se tenham mais dados completos do fenômeno estudado e um alargamento e enriquecimento do que se quer compreender.

Importa destacar que mesmo diante de uma opção multimétodos de análise, caberá ao pesquisador um exercício reflexivo sobre a pertinência de tal opção frente à particularidade de seu objeto de pesquisa. Neste sentido, a escolha dos instrumentos deve necessariamente ser norteada por alguns princípios.

Marton-Williams (*apud* CARVALHO; LEITE, 1996) defende que todo o instrumento de pesquisa precisa cumprir seis funções básicas para alcançar eficazmente seu propósito na coleta de informação:

- 1) criar e manter o interesse, a cooperação e o envolvimento do respondente;
- 2) comunicar-se bem com o respondente;
- 3) ajudar o respondente a desenvolver suas respostas;
- 4) evitar criar vieses ou tendenciosidades de todo tipo;
- 5) facilitar a tarefa do entrevistador; e
- 6) viabilizar o processamento automático das respostas.

Deste modo, a escolha dos instrumentos para a realização de uma pesquisa, em si mesma, configura-se num exercício de pesquisa à medida que o responsável pelo estudo precisará avaliar as possibilidades ou não de os respectivos instrumentos atenderem às exigências necessárias para apreender o objeto a ser estudado. Por outro lado, pode acontecer de os instrumentos disponíveis não serem suficientes para garantir a recolha dos elementos que se pretenda analisar, o que significa dizer que se fará necessária a elaboração de outros instrumentos de pesquisa. Sobre esse prisma, Mattar (1993) argumenta que a construção de um instrumento de coleta de dados está mais para arte do que para ciência, revelando que a experiência e a sensibilidade do pesquisador são componentes importantes para o desenvolvimento de um instrumento que atinja a meta pretendida por ele. Por

outro lado, o instrumento é a ferramenta pela qual o pesquisador pretende alcançar a realidade de sua pesquisa. É através do mesmo que será possível acessar o universo em que está inserido. Destarte, o instrumento deverá atender os objetivos da pesquisa respeitando principalmente as questões norteadoras.

De acordo com Casa-Nova (2006), tendo em consideração que as crianças de etnia cigana aprendem através de suas famílias comportamentos, formas de comunicação, normas e estratégias de socialização de maneira informal, a observação do cotidiano de vida destas crianças constitui-se num fator privilegiado de apreensão dos fenômenos educativos e de socialização familiar, bem como de socialização comunitária, em que é possível considerar a técnica de observação como um importante instrumento de pesquisa ao presenciar, flagrar e registrar as vivências, problemas e estratégias como forma de tornar possível a compreensão da lógica presente no outro.

De acordo com Grubits (2003), as crianças revelam, em relação aos desenhos, um tipo de conduta que parece própria e espontânea. O desenho, em cada etapa da evolução das atitudes intelectuais, perceptivas e motoras das crianças, representa um compromisso entre suas intenções narrativas e seus meios. Trata-se, portanto, de um campo de estudos original da psicologia da criança. Destarte, oferece diferentes perspectivas de estudos, contribuindo para enriquecer o conjunto de conhecimentos relativamente ao desenvolvimento do grafismo infantil e também sobre a própria criança enquanto principal protagonista nessa atividade. Nesta linha de raciocínio, para este trabalho, objetivei conhecer particularidades dos desenhos de crianças de etnia cigana. De acordo com Wallon, Cambier e Engelhart. (1990), cada sociedade, cada grupo exprime-se graficamente de maneira diferenciada e específica, sem excluir a existência de signos e de regras universais, dado que reforça nosso interesse em compreender melhor a maneira como a criança cigana utiliza-se do desenho para expressar seu pensamento sobre ser criança desta etnia.

Concordo com Dunn (citado por GOSSO; MORAIS; OTTA, 2006, p. 18) ao afirmar: “A nosso ver, informações relevantes podem ser obtidas com crianças de outros ambientes culturais, incluindo as minorias, como os povos indígenas, e estudando-as em seu ambiente natural de inserção e em contextos em que os pesquisadores podem captar as sutilezas de sua compreensão social”.

Na perspectiva de Gosso, Morais e Otta (2006), o Brasil tem ainda muitas comunidades que vivem isoladas, como alguns grupos indígenas e comunidades rurais, que preservam valores tradicionais e, ao mesmo tempo, grandes centros urbanos que incorporam toda a sorte de inovações tecnológicas e cujos valores estão em constante transformação. Daí a importância de estudos que se proponham a conhecer e compreender melhor particularidades destas realidades.

Na atualidade, é possível encontrarmos em nossa realidade estudos cujo interesse de investigação direciona-se sobre a influência de meios socioculturais diferenciados no desenvolvimento das crianças, designadamente os meios rurais, a exemplo de estudos realizados com populações indígenas (GRUBITS, 2003; GOSSO; MORAIS; OTTA, 2006). Entretanto, a inexistência de estudos sobre a influência de variáveis socioculturais na produção artística da criança, entre elas as relacionadas com a etnicidade cigana, motivou o desenvolvimento do presente estudo. Nesses termos, sendo a etnia cigana ainda pouco conhecida na realidade de nosso país, investi esforços no sentido de compreender como a criança cigana percebe a instituição escolar e suas interpretações sobre o cotidiano que envolve as atividades escolares.

O desenho conta também, a quem pode entender o que nós somos no momento presente, integrando o passado e nossa história pessoal. O desenho conta sobre o objeto; ele é a imagem do objeto e se inscreve entre numerosas modalidades da função semiótica: ilustrar, desenhar, fazer o sentido com os traços, quer dizer com outros sinais ou com as imagens de tais objetos, que são muitas vezes difíceis de dizer ou descrever com as palavras. (GRUBITS, 2003, p. 98).

No pensamento de Grubits (2003, p. 99), “o valor narrativo do desenho tem, sobretudo um significado simbólico. O que ela não pode nos dizer de seus sonhos, emoções, nas situações concretas, ela nos indica pelos seus desenhos”.

### 6.3 O campo de estudo e os participantes da pesquisa

O estudo em pauta realizou-se em duas comunidades ciganas, uma delas situada em um terreno da Cidade Industrial, região metropolitana da cidade de

Curitiba - PR, e a outra instalada em um terreno na cidade de Rio Branco do Sul, região do Vale do Ribeira – Estado do Paraná.

### *6.3.1 Comunidade I*

A Comunidade I era composta por aproximadamente 50 ciganos oriundos dos Calons e/ou Caló, convivendo em nove tendas distribuídas no terreno, na região da referida Cidade Industrial. Do total de ciganos existentes naquela comunidade, existiam 18 crianças com idades variando entre dois meses e 13 anos de idade. Do número de crianças presentes na comunidade, apenas cinco delas haviam frequentado a escola e, dessas cinco, somente duas estavam presentes nos momentos em que se realizou o estudo.

### *6.3.2 Comunidade II*

A Comunidade II era instalada em um terreno da periferia da cidade de Rio Branco do Sul, com um total de 18 tendas de famílias ciganas acampadas há mais de dois anos no local. Esses ciganos também se originaram do grupo Calon. Segundo informações do líder do grupo, havia 20 crianças naquela comunidade cujas idades variavam de 1 a 12 anos. Destas crianças, somente oito haviam frequentado a escola, sendo que na ocasião da coleta de dados, nenhuma delas estava matriculada em uma instituição educativa. Do total de crianças que havia frequentado a escola, três delas se propuseram a participar do estudo. Por essa razão, a pesquisa ora realizada trata-se do estudo de caso de cinco crianças ciganas de duas comunidades distintas. Dessas cinco crianças, temos três do sexo masculino, com idades de sete, nove e dois anos, e duas do sexo feminino, com idade de 10 anos cada uma. Importa esclarecer, conforme dados obtidos na entrevista, que o tempo de permanência dessas crianças na escola não foi superior a dois anos.

#### 6.4 O desenvolvimento da pesquisa

Para a realização do presente estudo, como foi dito anteriormente, foram utilizados três métodos para o trabalho de coleta de dados: a observação, o desenho dirigido e a entrevista. Com Sampieri (2006) entendemos a observação como uma técnica de coleta de dados cujos objetivos abrangem a exploração do ambiente, contextos, subculturas e a maioria dos aspectos da vida social, a descrição acerca de comunidades, contextos ou ambientes, e as atividades que se desenvolvem neles.

Com relação ao desenho dirigido, adotou-se a proposta de análise desenvolvida por Silva (2002), ao analisar não apenas o desenho em si, mas “a presença do outro e a participação da fala nesse processo de produção. Tanto a criança quanto seu desenho são produtos históricos, no sentido de que pertencem a uma certa cultura e por meio dela se desenvolvem”. (p. 34) Partiu-se do pressuposto de que o desenho é constituído socialmente, e é estabelecido por condições histórico-culturais.

No que diz respeito à técnica de entrevista, concordo com Aguiar e Ozella (2006, p. 229), ao considerarem a entrevista como “um dos instrumentos mais ricos e que permite acesso aos processos psíquicos que nos interessam particularmente os sentidos e os significados”. Dessa forma, procurei articular a construção dos sentidos expressos pelas crianças com suas vivências, suas experiências, como a soma dos eventos psicológicos explicitados na fala, nas ações, nas produções pictográficas, objetivando apreender os sentidos.

Durante todo o desenvolvimento do estudo, a observação ocupou uma posição privilegiada na recolha dos dados, sobretudo, pela possibilidade de incluir nos registros sentimentos, comportamentos, fatos que foram vistos, ouvidos, tocados, enfim, um conjunto de dados mais amplos acerca do objeto de estudo.

No que diz respeito à atividade de desenho, essa se desenvolveu livremente, sem que houvesse a determinação de um tempo para a sua execução. No início da

atividade, uma das pesquisadoras procedia às instruções sobre o tema que deveria orientar a produção gráfica. Os materiais (lápis de cor e papel sulfite branco) foram espalhados em uma grande mesa disposta em uma das tendas. Após ouvir as instruções, as crianças dirigiam-se aos materiais e cada uma delas executava seu desenho livremente (APÊNDICE IV – Tamanho Original dos Desenhos Realizados pelas Crianças Ciganas). À medida que iam terminando, a pesquisadora aproximava-se da criança e perguntava-lhe se sabia escrever. Objetivando preservar a identidade das crianças, os nomes nos desenhos são fictícios (e foram registrados pelas próprias crianças), utilizados com o propósito de apresentar uma identidade que representasse a “autoria” e idade da criança. Após o registro dos nomes fictícios, foram realizadas as entrevistas (APÊNDICE V) individualmente. As questões relativas às entrevistas foram:

- 1) Qual o teu nome?
- 2) Que idade você tem?
- 3) Você frequentou a escola?
- 4) Você se lembra que idade tinha quando entrou para a escola?
- 5) O que você acha da escola?
- 6) O que você acha das atividades que são desenvolvidas na escola?

A recolha de dados foi realizada a partir das produções gráficas, registros das observações realizadas durante essa produção e a realização de entrevistas semiestruturadas com um grupo de cinco crianças ciganas numa média de quatro encontros mensais no decorrer de dois meses. As visitas ocorreram em quatro encontros sucessivos em cada comunidade, sendo quatro encontros na Comunidade I e mais quatro encontros na Comunidade II.

No que diz respeito à análise do material coletado, entendo que a escolha de um método de análise configura-se num exercício metuculoso, que exige do pesquisador clareza e responsabilidade diante do que pretende compreender. Esta preocupação tende a aumentar, sobretudo quando paira sobre as especificidades do objeto de pesquisa. Nessa linha de raciocínio, concordo com Macedo (2001) ao colocar que:

Há, portanto, que imbuir-se de uma imaginação metodológica que ultrapasse a mera descrição e interpretação sumárias, produto de simples constatações. À medida que a leitura interpretativa dos "dados" se dá – às vezes por várias oportunidades – aparecem significados e acontecimentos, recorrências, índices representativos de fatos observados, contradições profundas, relações estruturadas, ambigüidades marcantes. (p. 47).

Aqui, entendo que o rigor científico assenta-se na curiosidade, na inventividade, no risco, na flexibilidade e na transgressão intelectual. Concordo com Macedo, ao referir que a “característica do real está longe de se encaixar em qualquer linearidade” (2001, p. 49).

Cabe ao pesquisador interpretar todo o jogo complexo de analogias, de valores e de representações que figuram no conjunto do material coletado. Por outro lado, dependendo da natureza do objeto de estudo, é de fundamental importância avaliar os riscos de tornar a análise superficial e tendenciosa. Com relação a esse aspecto, Wallon *et al.* (citados por GRUBITS, 2003, p. 99) alertam quanto aos riscos que corremos ao analisar o desenho, quando, para facilitar ou por falta de clareza, nossa atitude pragmática nos leva a esquecer as origens do desenho e a considerá-lo como objeto autônomo, sem nos preocuparmos inicialmente com as circunstâncias particulares e os processos que orientam sua produção. Mais grave seria decompormos a imagem, isolar algum detalhe privilegiado, hierarquizá-lo e lhe atribuir um valor significativo específico. Além disso, o signo não adquire seu significado senão nas suas relações com a reunião de tudo aquilo que a ele pertence.

Importa ressaltar, ainda, que para além das questões estéticas que envolvem forma, uso das cores, traçado e a presença de outros artefatos no desenho, o pesquisador precisa contextualizá-lo temporal e historicamente, lembrando que para isto existe uma criança concreta que o executa e que por trás de sua produção intenciona comunicar algo. Para Grubits (2003), a análise do desenho não deve se prender a determinados aspectos figurativos, dada a qualidade de a produção gráfica serem tendenciosamente legitimadas por uma dimensão normativa e cultural, sendo o desenho descrito em termos negativos, de ausência de semelhança e de detalhes. Entendo que, em função disso, é cautelar que o processo de interpretação e análise seja minuciosamente avaliado, atitude que se procurou manter durante a realização deste estudo.

## 7 A CRIANÇA CIGANA E A ESCOLA - ATRIBUIÇÃO DE SIGNIFICADOS E SENTIDOS

Para ancorar a análise do conjunto de dados coletados, utilizarei fundamentalmente o referencial histórico-cultural de Vygotsky (1998, 1996, 1993, 1988, 1987a, 1987b e 1984), Rogoff (2005), os estudos de Grubits (2003) e Silva (2002) acerca dos possíveis significados presentes nas análises dos desenhos infantis. Nesses termos, os dados coletados por meio das observações realizadas no decorrer das elaborações gráficas (manipulações de materiais, as falas, os gestos das crianças, a troca de olhares, risos, palavras expressas durante a execução da atividade gráfica) e ainda as respostas obtidas após a realização das entrevistas contribuíram significativamente para que a análise da situação que envolveu o desenho não ficasse restrita ao produto final, ou seja, ao desenho em si mesmo, principalmente por haver o propósito de compreendermos o movimento que antecede a elaboração da atividade, as condições implicadas durante sua realização e finalização, ou seja, “estudar a dinâmica interativa durante a atividade de desenho, privilegiando-se relações entre fala e produção gráfica” (SILVA, 2002, p. 35). Por essa razão, são focalizadas as falas das crianças entre si, cujo interesse centra-se em compreender o jogo dialógico relativamente à produção gráfica bem como a manipulação dos materiais empregados na realização da atividade. Nesse sentido, a fala expressa durante a execução da atividade foi focalizada e registrada no momento de exploração e utilização dos materiais, assim como durante a execução da produção gráfica. As mediações entre pares foram consideradas a partir da gestualidade e verbalização, nas circunstâncias em que o outro de modo espontâneo fornece um “modelo” de registro gráfico acerca do tema, verbaliza sobre ele, referindo sobre a aproximação dos elementos presentes em seu desenho, com a realidade que julga conhecer, no contexto da pesquisa, ou seja, uma instituição escolar. De acordo com Silva (2002):

As teses da teoria histórico-cultural apontam para a necessidade de se examinar o desenho a partir de outros ângulos, e a relação estabelecida com a fala é um deles. Neste caso, importa considerar tanto a fala auto-organizadora, já salientada por Vygotsky, quanto a fala nas trocas dialógicas, que permeia a atividade da criança e que tem sido negligenciada na análise do desenho. (p. 29).

Foram analisadas também as ações das crianças em relação à forma como se apropriavam dos materiais e à produção gráfica e os diálogos envolvidos em ambas as situações. Os episódios de fala expressos durante a realização da atividade e as respostas às questões emitidas durante a realização da entrevista foram examinados juntamente com a produção gráfica. As ocorrências de fala expressas durante a realização do desenho envolveram os seguintes aspectos:

1. Nos momentos de nomeação dos elementos presentes no desenho;
2. Nos momentos em que alguma criança questiona sobre o que está sendo desenvolvido ou quando a própria criança toma a iniciativa de verbalizar sobre o que está desenhando naquele dado momento (ou sobre os elementos presentes no desenho);
3. Nos momentos de narração manifestada a partir de um cenário gráfico ou de outras condições que se inscrevem durante a realização da atividade.

Considera-se essencial na atividade de análise da produção do desenho da criança a fala auto-organizadora que orienta todo o processo de elaboração gráfica (podendo inclusive anteceder-lo). De acordo com Vygotsky (1993), nesse processo, a criança, por intermédio da fala, passa a tomar a sua própria ação como objeto, o que evidencia a interdependência dos cursos de evolução da fala e da ação inteligente. No decorrer do uso da fala, ocorrerão implicações da regulação das ações dessa criança, dado que irá caracterizar a função individual dessa competência, demarcando a presença da fala egocêntrica que, ao se internalizar, cederá lugar ao discurso interno que se sofisticará ao longo do processo de desenvolvimento do indivíduo. Nesses termos, inicialmente, a fala começa sucedendo ou acompanhando a ação a que se refere e passa depois a precedê-la, assumindo a função organizadora/planejadora.

### 7.1 A análise do material recolhido

O conjunto de dados coletados para o presente estudo mostrou-se bastante significativo, dadas as particularidades presentes tanto nas produções gráficas quanto nos diálogos e ações expressas pelas crianças no decorrer das atividades realizadas. Com o propósito de capturarmos do universo de informações colhidas,

os significados e sentidos e, principalmente, o que essas crianças teriam a comunicar em seus desenhos, os procedimentos de análise dos dados ocorreu por meio da identificação de núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2006) a partir de dois eixos:

- a) Os significados e sentidos<sup>26</sup> atribuídos à escola pelas crianças ciganas e;
- b) Os significados e sentidos atribuídos ao cotidiano que envolve as atividades escolares.

Os núcleos de significação podem ser entendidos como importantes possibilidades de aprendermos os sentidos expressos<sup>27</sup> durante a realização de entrevistas, revelando aquilo que diz respeito ao sujeito. “O sentido coloca-se em um plano que se aproxima mais da subjetividade que com mais precisão expressa o sujeito a unidade de todos os processos cognitivos, afetivos e biológicos”. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 227). Núcleos de significação têm como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios. Este dado é possível de ser obtido a partir da re-leitura do material, considerando a aglutinação resultante (conjunto dos indicadores e seus conteúdos).

No presente estudo, os núcleos de significação foram eleitos a partir da constância e repetição de certos elementos e temas presentes nas respostas emitidas pelas crianças no decorrer das entrevistas.

---

26 Os significados são, portanto, produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. [...] Os significados referem-se assim, aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226). O sentido refere-se a necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constitui o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade. O sentido deve ser entendido, pois, como um ato do homem mediado socialmente. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 227).

27 A compreensão do significado difere da construção do sentido ao se tratar da criança em relação ao adulto. A palavra expressa um significado, mas o sentido pode variar de pessoa para pessoa, de uma situação vivida à outra. (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010, p. 82).

## 7.2 Indagações acerca do material apresentado

Ao defender a premissa de que uma atividade e/ou produção gráfica não se configura como algo isolado, descolado de outras condições, vivências e aprendizagens, considero conveniente entender o que aquelas crianças sabiam a respeito do material com o qual iriam trabalhar. Nesse sentido, havia interesse em saber como as crianças denominavam os objetos que foram disponibilizados para a atividade. Foi possível perceber que as crianças motivaram-se a participar ao serem questionadas. “Ao ser apresentada a folha de papel sulfite, Sandra (10), respondeu: “É uma foia”. Pedro (7), em seguida, referiu: “É papel” e Ana (10), falou: “É um pedaço de papel pra escrever”. A denominação do material demonstra que as crianças entendem que tal recurso pode ser utilizado para o registro de algo. Por outro lado, os lápis coloridos receberam as mais diferentes denominações à medida que, ao se referir sobre os mesmos, foi comum a verbalização de elementos presentes na natureza, dado constatado em recente pesquisa realizada por Martins e Moro (2009), em que crianças de uma outra comunidade cigana usavam como referência determinadas cores de elementos da natureza, como árvore, céu, ou a cor de uma determinada fruta, como a uva, por exemplo. Na presente pesquisa, foi possível constatar na fala espontânea entre as crianças que participaram do estudo, a referência a cores como “abóbora” (para a cor alaranjada), “mato” (para a cor verde), “lama” (para a cor marrom), “céu” (para a cor azul), “abacate” (para a cor verde claro), “cor de sol” (para a cor amarela). Essas crianças procuraram enquadrar a cor em um referencial que dominavam, o que sugere o fato de mesmo as crianças mais velhas (com 10 anos) não dominarem as nomenclaturas/terminologias empregadas no reconhecimento das cores. Ao não conhecer as cores, as crianças generalizam a informação que detém, buscando um objeto e ou elemento que possa identificá-la. As cores são agrupadas por nomes de objetos com os quais estejam familiarizados. Luria (citado por SILVA, 2002) afirma que isto ocorre porque ainda não há uma conceituação baseada em categorias que permitam a nomeação nos moldes do funcionamento adulto.

Além de envolverem o desenho, estes intercâmbios das crianças com o material afetam processos psíquicos como atenção e memória, por exemplo, o que é muito importante para o desenvolvimento infantil. A exploração dos materiais alimenta processos de elaboração conceitual, com a atenção a propriedades conceituais isoladas ou relacionais que são

analisadas e generalizadas. Ao mesmo tempo, esse trabalho de elaboração é entremeado de componentes afetivos, em instâncias de marcação de uma posição singular na composição de lugares sociais que a criança pode ocupar no grupo. (SILVA, 2002, p. 52).

As interações entre as crianças permitem desvelar o fato de os respectivos materiais estarem relacionados à escola, ou seja, a manipulação de recursos que representam a escola reveste-se de um significado (relacionado ao que conhecem) que se diferencia de tudo aquilo que experienciam em sua cultura. Assim, ao serem questionados sobre o que acham da escola, deparamo-nos com as seguintes respostas:

*Sandra (10)* - “É bem legal, tem bastante brinquedo para a gente brincar, é educativo, a gente aprende, tem muitas crianças”.

*Bruno (9)* – “É legal, tem muito amigo para brincar. A gente estuda, aprende a ler e escrever, tem que obedecer. Gosto de brincar na quadra, brincar com os moleques”.

*Pedro (7)* – “É ficar num lugar o tempo todo. A gente aprende só um pouco; tem muita criança pra brincar”.

*Ana (10)* – “Eu gosto muito da escola. É bom ter educação, ter amigos; a gente brinca com os amigos da gente. A professora todo dia dá carinho e eu assisto filmes”.

*Paulo (9)* – “A escola é boa; os professores ajudam a gente a ser educado. Não deixa bater nos outros. Tem bastante colegas”.

A escola é significada no discurso verbal como um lugar bom, um lugar onde é possível aprender algumas coisas como ler, escrever, um espaço que oferece condições e recursos diferentes daqueles observados em sua comunidade, como a possibilidade de utilizar-se de brinquedos, assistirem filmes, mas também um lugar cujos comportamentos são coibidos “tem que obedecer”, “não bater nos outros”, “é ficar num lugar o tempo todo”. Um lugar que favorece relações de proximidade: “tem muitas crianças”, “brincar com os moleques”, “tem muita criança pra brincar”, “a gente brinca com os amigos da gente”. Entretanto, neste cenário que oferece uma variedade de recursos, a brincadeira e as condições de interação com colegas da mesma faixa etária evidenciaram-se frente às outras possibilidades que uma instituição educativa pode oferecer. Estando em um ambiente físico diferente que oportuniza a realização de brincadeiras e outras práticas interessantes, como assistir filmes, ter outras crianças para conviver, a escola foi valorizada como um ambiente

agradável, uma vez que atividades dessa natureza se aproximam do modo de vida das crianças em geral. As crianças ciganas, conforme expresso por Casa-Nova (2006), apresentam ritmos de vida pautados pelo ritmo de vida dos adultos, ou seja, as suas formas de vivência do cotidiano são pautadas pelas formas e conteúdos de vivência do cotidiano dos adultos. De acordo com a referida autora:

Estes e outros factores influenciam as formas de percepção espacial e temporal, organização mental e estruturação de pensamento das crianças, processando-se estas de maneira diferente daquela que é exigida pela escola tal como se encontra actualmente configurada, exigindo intensos processos de reconfiguração do habitus para se adaptar à disciplina escolar. (p. 168).

Com base nos posicionamentos das crianças ciganas que participaram da presente pesquisa, podemos inferir que existe uma homogeneidade na forma dessas crianças perceberem, darem significado e relacionarem-se com a escola. Essa homogeneidade foi entendida aqui como um movimento de aceitação da instituição escolar, como um lugar bom, um lugar onde se aprende coisas diferentes, um lugar onde se pode relacionar com outras crianças, onde se pratica outras atividades distintas daquelas realizadas no cotidiano da comunidade da qual participam. Um lugar onde o ritmo e a relação com o tempo são condições necessárias para a realização dessas atividades. Esses significados e sentidos instigam a possibilidade dessas crianças estarem receptivas à experiência escolar, demonstrando um interesse, um desejo de continuar participando desse ambiente. Para, além disso, podemos inferir que pelo fato de terem demonstrado interesse em conviver com outras crianças (não ciganas) estejam receptivas a valorizar o que lhes é diferente, aceitando e se relacionando com essa diferença.

### 7.3 A produção gráfica da escola – atribuindo significados e sentidos

O núcleo de significação se constitui a partir das narrativas referentes à questão: O que você acha da escola? A análise apresentada aqui resulta da articulação dos dados coletados durante as observações realizadas, da entrevista semidirigida, da correlação entre os elementos presentes nas produções

pictográficas das crianças e, ainda, do uso da literatura para justificar, ampliar e contextualizar as considerações apresentadas.

Numa primeira análise dos 5 (cinco) desenhos recolhidos, é possível constatar que a instituição escolar é representada de maneira “isolada” de quaisquer outras representações que possam sugerir relações sociais, ou seja, dos cinco desenhos cujo tema principal é a escola, apenas um deles apresenta elementos extras que não se referem diretamente à escola, ou seja, o desenho de Bruno (9), representado na Figura 1, demonstra a figura de uma escola, um animal nas proximidades do prédio, um veículo sendo conduzido por uma pessoa e uma árvore.



FIGURA 1 - DESENHO DE BRUNO (9)

Em todos os demais desenhos (Figuras 2, 3, 4 e 5) a escola enquanto um lugar e /ou um espaço físico foi representada como se estivesse desvinculada de outros prédios, ou outro tipo de construção. Curiosamente, na maioria dos desenhos analisados, constatou-se que a escola localizava-se em lugares abertos, próxima de paisagens, ou seja, numa aproximação com a natureza. Cabe considerar aqui o fato de os grupos ciganos frequentemente montarem seus acampamentos em lugares afastados do meio urbano, geralmente em terrenos baldios em bairros da periferia dos grandes centros urbanos, ou em regiões rurais próximas a pequenas cidades, dado que pode influenciar no modo como as crianças representam a escola, principalmente, quando o único modelo de escola que conhecem esteja relacionado a um modelo de escola rural, na maioria construída próxima a uma área de vegetação, ou seja, na presença de elementos da natureza.

Ainda sobre a produção gráfica da escola, outro dado que chama a atenção é o fato de, topograficamente, haver um destaque para a organização das carteiras no interior da sala de aula, em fileiras, dispostos em uma direção que sugere a presença da figura humana de um professor. Por outro lado, os desenhos das escolas apresentam uma arquitetura similar entre as crianças, ou seja, existe a presença de carteiras dispostas numa determinada posição, a reprodução da figura humana, demarcada pela localização ocupada na sala de aula: sendo os alunos representados sentados, próximos a carteiras e a figura do professor em posição ereta diante do quadro de giz. Cabe ressaltar a estrutura do espaço onde vivem as famílias ciganas – geralmente acampadas em loteamentos distanciados do convívio com a sociedade mais ampla, em terrenos baldios, embaixo de viadutos –, para podermos compreender a importância e significado dos desenhos realizados por essas crianças e, ainda, para balizarmos as implicações culturais nas produções gráficas que elaboram da realidade.



FIGURA 2 - DESENHO DE ANA (10)



FIGURA 3 - DESENHO DE PEDRO (7)

O espaço onde vivem revela o modo de relação que estabelecem com a natureza onde a não delimitação de áreas ou a demarcação de terreno se configura como algo fundamental. O espaço onde as crianças ciganas vivem parece representar, de modo significativo, a própria relação que a criança tem com a

dimensão geográfica, com a maneira como organiza e dispõe os elementos no papel. Na concepção dos ciganos, a comunidade organiza-se por tendas, distribuídas em determinado espaço geográfico, dispostas a obedecer à conformidade do terreno.



FIGURA 4 - DESENHO DE SANDRA (10)      FIGURA 5 - DESENHO DE PAULO (9)

Outro elemento que chama a atenção no desenho dessas crianças é a “transparência” explicitada na elaboração da escola, onde é possível constatar a presença das carteiras, mesa do professor, alunos e outros objetos presentes no interior da sala de aula, dado que sugere uma “reconstrução” dos significados sobre o modo como seu grupo cultural organiza a disposição dos objetos, itens e utensílios dentro das tendas. Ao representar a escola, as crianças ciganas das duas comunidades estudadas o fazem de modo aberto, exposto, como ocorre com as vivências presentes no seu próprio grupo de origem. A maneira como essas tendas são organizadas internamente em termos de móveis e utensílios pode ser identificada na forma como as crianças ciganas representam seus elementos. Ou seja, reelaboram no desenho aspectos de sua realidade que desvela uma exposição das condições físicas dos objetos muito próximas das condições observadas nas tendas onde residem (Figuras 6 e 7).



FIGURA 6 - TENDAS CIGANAS

FIGURA 7 – TENDAS CIGANAS

Ao fazer referência sobre os significados e sentidos da escola e sua relação com a cultura das crianças ciganas, é possível perceber ainda que a maioria das escolas desenhadas apresentam uma arquitetura muito parecida em termos de forma com as tendas montadas nas duas comunidades, ou seja, embora internamente evidencie-se o registro de outros elementos comuns, presentes no interior de uma sala de aula, “sua forma” externa em muito se aproxima da configuração das tendas encontradas nas comunidades ciganas estudadas. Cabe referir aqui que o fato da “transparência” ter se evidenciado no desenho das crianças ciganas não significa que essa forma de representar a imagem seja uma prática exclusiva dessas crianças. Aqui, chamamos a atenção para o fato desta característica no grafismo se aproximar dos elementos constatados no modo de organização das tendas conforme mencionado acima.

Seguindo a linha de raciocínio que objetiva investigar os significados e sentidos que a criança cigana atribui à escola, é notório que na maioria dos desenhos realizados os alunos estão dispostos em suas carteiras, sentados (comportados), dado que sugere o quanto percebem diferentemente os dois mundos em que transitam (o mundo da comunidade cigana e o mundo da escola). Em outros termos, reconhecem o modo como se organiza a sua comunidade e o modo como a instituição escolar se organiza. Cabe ressaltar, ainda, que os significados que estas crianças apresentam da escola denotam valorização desse lugar, embora este não se aproxime das condições vivenciadas no próprio grupo de pertença, apresentando-lhes possibilidades de interações com outras crianças de sua idade, o contato com instrumentos e recursos diferentes daqueles encontrados em sua

comunidade, a convivência em um espaço físico organizado de modo diferente, e ainda a oportunidade de manipular outros objetos e apropriar-se de brincadeiras que também se diferenciam daquelas que aprenderam em sua comunidade. Casa-Nova (2006), em estudo realizado com 5 (cinco) famílias de uma comunidade cigana residente na periferia da cidade do Porto – PT, sobre a relação dos ciganos com a escola pública, demonstra que o interesse e a percepção dos ciganos sobre a referida instituição estão vinculados aos diferentes significados que atribuem a ela, ou seja, para uns a escola aparece valorizada na vertente da sua funcionalidade para o cotidiano da comunidade, para outros aparece valorizada do ponto de vista de sua contribuição para o exercício de uma adequada interação social. Por outro lado, considerando o tempo de permanência de grande parte das crianças ciganas na instituição escolar, é possível considerar que, a princípio, a primeira impressão sobre esse ambiente pode ser identificada como positiva, sendo um lugar “*bem legal, tem bastante brinquedo para a gente brincar...*” (Sandra, 10 anos).

Não obstante, conforme assinala Casa-Nova (2006):

A escola vai gradualmente solicitando à criança cigana o desempenho de determinadas tarefas para a resolução das quais, a criança vai percebendo que os conhecimentos que possui e que são valorizados pelo seu grupo de pertença, não são considerados adequados, apresentando reduzido significado para a escola. (p.161).

#### 7.4 As crianças ciganas e o cotidiano que envolve as atividades escolares

De acordo com Campolina e Oliveira (2009), a educação escolar constitui um sistema cultural com características próprias, dado que se aproxima da compreensão de escola como uma instituição que funciona, inicialmente, como espaço social voltado para a transição de conhecimentos e experiências, podendo ao mesmo tempo constituir-se num contexto de socialização das gerações mais jovens, um sistema de atividade no qual as trocas são mediadas por valores, crenças e signos sociais próprios. Posicionamento este que se aproxima do pensamento de Vygotsky (1998) e Bruner (2001).

Nesse cenário é que se insere a educação escolar historicamente consolidada em diferentes contextos geográficos. Então, é possível dimensionarmos

as implicações da cultura que se instala em seu interior na formação do indivíduo, principalmente em termos da formação de um indivíduo oriundo de uma etnia diferente da sociedade dominante. Dito de outro modo, nesse lócus que favorece a socialização de gerações mais jovens e onde as trocas, valores e crenças se evidenciam, ocorre um movimento extraordinário e poucas vezes valorizado enquanto um lugar de elaboração de novos conhecimentos. Quando na escola transitam crianças de etnias diferentes, conseqüentemente acontece uma alteração nas atitudes, valores e crenças, condição necessária para que se desenvolvam competências imprescindíveis no processo de interação. Em outros termos, defendo a premissa que reconhece na própria configuração físico-geográfica da instituição educativa um lugar de aprendizagem e de desenvolvimento, que antecede a relação com os conteúdos acadêmicos. Essa diferença de atitudes à qual me refiro aqui diz respeito às diferentes maneiras de se comportar, se posicionar, se colocar, se trajar, se expressar, se comunicar, impor, enfim, a leitura possível de cada uma dessas condições reflete os recursos, instrumentos/ferramentas e/ou possibilidades que crianças de outra etnia vivenciam ao frequentar a escola. “No contexto das atividades sociais, as experiências dos sujeitos se entrelaçam à produção da ordem social e cultural, tanto originando as experiências singulares da pessoa, como também contribuindo para a produção e transformação social”. (CAMPOLINA; OLIVEIRA, 2009, p. 371). Daí o fato de as crianças de etnia cigana referirem-se à escola como um lugar bom, um lugar que lhes oportuniza experiências diferentes daquelas vivenciadas na sua comunidade, ancoradas nos hábitos, costumes e normas de sua cultura, razão pela qual investigar a escola configura-se como um meio de compreendermos as mudanças ao longo do desenvolvimento, seja o desenvolvimento histórico da sociedade, seja o desenvolvimento pessoal de crianças e jovens, posicionamento este defendido por Campolina e Oliveira (2009). Por outro lado, em função dos significados da criança de etnia cigana (Grupo 1 e Grupo 2) evidenciarem a escola como um lugar cuja organização difere da própria organização de seu grupo de pertença, tanto em termos do encaminhamento das atividades, do tempo previsto para sua realização, da própria natureza dessas atividades e das exigências relativas à sua execução, entendo que, para essas crianças, a escola é concebida como um lugar interessante, um lugar onde desenvolve competências diferentes daquelas experienciadas no cotidiano de sua

comunidade, competências estas que se estendem para além das habilidades acadêmicas, como o desenvolvimento da empatia e da competência interpessoal.

#### 7.5 Os desenhos das crianças ciganas e o cotidiano que envolve as atividades escolares

A análise dos desenhos realizados sugere a interpretação do dia a dia escolar como algo organizado, retratado pela configuração das carteiras, da presença das crianças no interior das salas de aula acomodadas em carteiras ou deslocando-se em direção à escola, levando consigo objetos que demonstram serem materiais escolares. É possível sustentar, ainda, que o cotidiano experienciado na instituição escolar se concretiza no interior da sala de aula, lugar demarcado pela maioria dos desenhos (Figuras 2, 4 e 5). Esse elemento sugere uma particularidade importante já que uma das principais características da cultura cigana são as ocorrências externas, ou seja, a grande maioria das atividades realizadas pelos ciganos acontece do lado de fora das tendas, de modo explícito, e mesmo quando ocorrem do lado de dentro da tenda, não existe preocupação quanto à demarcação do espaço geográfico. Já na escola, as crianças parecem ter internalizado que as experiências cotidianas se dão em seu interior, ou seja, na sala de aula.

Essa forma peculiar de interpretar o cotidiano escolar leva-nos a refletir sobre as implicações da cultura escolar no processo de desenvolvimento humano, posto que a própria disposição arquitetônica, organização interna, utilização de recursos tecnológicos e as diferentes formas de interações humanas contribuem para o desenvolvimento de percepções sobre esse “lugar” social que diverge sistematicamente de outros ambientes e/ou lugares sociais, o que significa dizer que a lógica de apresentação e organização escolar, por si só, impõe a necessidade de compreendê-la de modo diferente em relação a outros segmentos sociais. Por essa razão, concordo com Campolina e Oliveira (2009), ao afirmarem que:

[...] os processos psicológicos da pessoa são referidos a contextos sociais e culturais particulares, embora não se relacionem com eles, de modo linear. As trajetórias de desenvolvimento ao mesmo tempo traduzem os valores da cultura e diferenciam-se deles, não sendo possível encontrar um único

sentido para os diferentes processos de desenvolvimento em curso. (p. 371).

O conjunto dos desenhos realizados pode levar-nos a interpretar o fato dessa possível organização do cotidiano escolar estar atrelado à presença física de uma figura significativa como, por exemplo, a presença do professor posicionado diante dos alunos, supostamente, aplicando alguma atividade, a exemplo das figuras, 2, 4 e 5. Por outro lado, as atividades escolares parecem ser entendidas como momentos cuja realização se efetiva por meio da atuação dessa figura em destaque (o professor).

Em síntese, do universo das informações recolhidas, foi possível acessar outro universo de sentidos e significados cuja riqueza em termos das particularidades em que eles se apresentaram revelam quão importante é estarmos receptivos em aprender com e sobre o outro, este representante da espécie humana de outra etnia. Nesses termos, em relação às crianças ciganas que participaram do presente estudo, pude constatar, inicialmente, a disponibilidade sincera em realizar as atividades propostas, desde o momento da entrevista até a elaboração dos desenhos. No decorrer das observações realizadas, em grande parte das vezes, fui surpreendida pelos seus comportamentos, em que foi possível flagrar o sentimento de cooperação (crianças maiores ajudando outras crianças menores na execução de uma determinada atividade), o cuidado com o outro, sinalizado na atitude de uma das crianças do grupo ao agasalhar outra criança cujos trajes eram insuficientes para a baixa temperatura daquele dia, nas interações manifestadas por meio de diálogos, risos e gestos afetivos e, ainda, na disponibilidade em dedicar-se às atividades propostas. Pretendo evidenciar aqui que, para além do domínio das habilidades acadêmicas esperadas para a faixa etária em que as crianças se encontravam, a exemplo da denominação atribuída às cores e ao modo como perceberam as atividades escolares, existe um hiato que precisa ser suprimido quando nos referimos a essa etnia. Prova disso é a imprescindível atitude de não separarmos o indivíduo de suas condições concretas de existência e da representatividade do contexto cultural no qual esteja inserido e, principalmente, do momento histórico em que os fatos acontecem. Importa referir que os significados e sentidos que a criança cigana atribui à escola sugerem um movimento de encantamento com esse espaço-lugar, que lhe oferece oportunidades diversas de seu grupo de pertença, experiências essas que exigem novos processos de

interação – tanto em relação ao outro professor, colegas e demais profissionais que trabalham na escola quanto em relação aos inúmeros objetos e recursos disponibilizados pela escola. Não obstante, esse encantamento inicial, possivelmente motivado pela novidade, por tudo aquilo que é diferente de sua realidade cotidiana, pode ser alterado se a escola não promover práticas de aproximação entre culturas de diferentes etnias, em que seja possível a promoção da aprendizagem que valorize diferentes modos de ser e estar no mundo.

### 7.6 Tecendo dados e buscando os sentidos possíveis

Na palavra, a inteligência dá a frase, a emoção o ritmo. Quando o pensamento do poeta é alto, isto é, formado de uma idéia que produz uma emoção, esse pensamento, já de si harmônico pela junção equilibrada de idéia e emoção, e pela nobreza de ambas, transmite esse equilíbrio de emoção e de sentimento à frase e ao ritmo, e assim, como disse, a frase, súbdita do pensamento que a define, busca-a, e o ritmo, escravo da emoção que esse pensamento agregou a si, o serve. (PESSOA, 2006, p. 246).

No presente estudo, os núcleos de significação foram retirados das falas das crianças durante a realização dos desenhos registradas em Diário de Campo (APÊNDICE VI), das respostas às questões durante a realização da entrevista e, ainda, do conteúdo dos desenhos realizados. Com base no exposto, os núcleos de significação identificados no conjunto de dados coletados e que permitiram desvelar os significados e sentidos que as crianças ciganas atribuem à escola e o cotidiano que envolve a atividade escolar foram:

A escola enquanto:

1. lugar para brincar;
2. lugar para interagir com outras crianças;
3. lugar agradável;
4. lugar para aprender.

Apresentarei agora um quadro contendo os núcleos de significados e sentidos atribuídos por cada uma das crianças participantes do estudo e, posteriormente, apresento os sentidos extraídos de suas falas e dos desenhos. Utilizei-me do conceito de significados e sentidos propostos por Vygotsky (1992). O significado engloba o coletivo, ou seja, significações são aquelas vividas coletivamente, e o sentido é aquilo vivido de forma singular, sendo ambos produzidos no contexto social.

Nome	Idade	Dados extraídos da Entrevista	Dados extraídos dos Desenhos	Dados extraídos das Observações
<b>Sandra</b>	10	“É bem legal, tem bastante brinquedo pra gente brincar, é educativo, a gente aprende, tem muitas crianças”.	No desenho da escola figuram carteiras, alunose a imagem do professor.	“Eu gosto de ir para a escola pra brincar e aprender” (fala durante a execução do desenho).
<b>Bruno</b>	9	“É legal, tem muito amigo para brincar. A gente estuda, aprende a ler, escrever, tem que obedecer, gosto de brincarna quadra, brincar com os moleques”.	No desenho da escola ela é apresentada como um lugar organizado, carteiras enfileiradas (não contém imagem dealunos e professor).	“Eu vou para a escola mais para brincar com outros meninos” (fala durante a execução do desenho).
<b>Pedro</b>	7	“É ficar num lugar o tempo todo, a gente aprende só um pouco, tem muita criança pra brincar”.	A escola é desenhada de frente, com umas figuras que parecem representar carteiras. No entanto, na sala de aula, não consta crianças e nem professor. As crianças apresentadas no desenho estão de costas para a escola.	“Eu não gosto de ir para a escola, tem que ficar muito parado lá, eu não gosto”. (fala durante a execução do desenho).
		“Eu gosto muito da escola. É bom ter educação, ter amigos, a gente brinca com os amigos da gente. A	O desenho da escola contém carteiras, alunos e a imagem de	“A professora é bem legal ela dá abraço, beija. Eu gosto”. (fala durante a

<b>Ana</b>	10	professora todo dia dá carinho e eu assisto filmes”.	um professor.	execução do desenho).
<b>Paulo</b>	9	“A escola é boa, os professores ajudam a gente a ser educado. Não deixa bater nos outros, tem bastante colegas”.	A escola é desenhada contendo carteiras, alunos dispostos na mesma direção e a figura de uma professora.	“Eu gosto da escola, ela é bem arrumada, limpa, a gente aprende outras coisas”. (fala durante a execução do desenho).

**QUADRO 2 - SIGNIFICADOS E SENTIDOS ATRIBUÍDOS À ESCOLA PELA CRIANÇA CIGANA**

<b>Nome</b>	<b>Idade</b>	<b>Dados extraídos da Entrevista</b>	<b>Dados extraídos* dos Desenhos</b>	<b>Dados extraídos das Observações</b>
<b>Sandra</b>	10	“Eu gosto, tem muita coisa pra fazer, escrever”.	No desenho da escola figuram carteiras, alunos e a imagem do professor.	“A gente faz muita coisa na escola”. (fala durante a execução do desenho).
<b>Bruno</b>	9	“Tem muita coisa pra aprender. É pra aprender que a gente vai para a escola, eu vou aprender”.	No desenho da escola ela é apresentada como um lugar organizado: carteiras enfileiradas (não contém imagem de alunos e professor).	“Tem que ficar bem quietinho pra aprender” (fala durante a execução do desenho).
<b>Pedro</b>	7	“É chato, não gosto de ficar escrevendo, lendo; não aprendo direito”.	A escola é desenhada de frente, com umas figuras que parecem representar carteiras; no entanto, na sala de aula, não constam crianças e nem professor. As crianças apresentadas no desenho estão de costas para a escola.	“Eu não gosto de ir para aquela escola, tem muitas coisas pra fazer lá” (fala durante a execução do desenho).

<b>Ana</b>	10	“Eu gosto de ficar com a professora, gosto de brincar com os colegas”.	O desenho da escola contém carteiras, alunos e a imagem de um professor.	“A escola é boa pra fazer amigos”. (fala durante a execução do desenho).
<b>Paulo</b>	9	“Eu gosto só de ouvir a professora falar”.	A escola é desenhada contendo carteiras, alunos dispostos na mesma direção e a figura de uma professora.	“Gosto de ficar ouvindo a professora” (fala durante a execução do desenho).

**QUADRO 3** - SIGNIFICADOS E SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO COTIDIANO QUE ENVOLVE AS ATIVIDADES ESCOLARES

\* Os dados extraídos dos desenhos aqui são os mesmos apresentados no Quadro 2, posto não ter sido solicitada a realização de desenhos para verificar os sentidos atribuídos ao cotidiano que envolve as atividades escolares.

### 7.7 Os sentidos atribuídos à escola e ao cotidiano que envolve as atividades escolares

A partir dos dados coletados, apresento os sentidos atribuídos à escola e ao cotidiano que envolve as atividades escolares para cada criança que participou do estudo:

**Sandra (10):** para ela, a escola sugere ser um lugar agradável onde se aprende “algumas coisas”, um lugar educativo, onde se encontram várias crianças, ou seja, a escola é um lugar onde se pode brincar e aprender, sendo a representação topográfica da mesma, ilustrada com o destaque das carteiras, quadro de giz, e a presença da figura do professor e alunos. Sandra demonstra, em sua produção gráfica e em sua narrativa (registrada via entrevista e observação), compreender diferenças entre as exigências presentes em seu grupo de pertença daquilo que é solicitado na escola. Deste modo, conforme assinala Stoltz (2010),

[...] as funções psicológicas superiores da criança, seus mais altos atributos que são aspectos específicos dos humanos, originalmente manifestam-se como formas de comportamento coletivo das crianças, como uma forma de

co-operação com outras pessoas, e é somente depois disso que elas se tornam funções individuais internas da própria criança. (p.174).

Com relação aos sentidos que atribui ao cotidiano que envolve as atividades escolares, Sandra(10) demonstra perceber a quantidade de atividades desenvolvidas no ambiente escolar, referindo sobre isto tanto na entrevista quanto no decorrer das conversas com seus pares durante a execução do desenho. Para essa criança, o sentido da escola parece estar relacionado à presença de uma figura (professor) que orienta as atividades. De acordo com Marcos Barbosa Oliveira e Marta Khol de Oliveira (1999), a compreensão das diferentes práticas culturais e dos diferentes contextos de atividades em que os sujeitos estão envolvidos, assim como a compreensão das relações entre os processos cognitivos e os instrumentos semióticos criados pelos seres humanos, são essenciais para a compreensão do desenvolvimento psicológico. A escola aqui se configura como uma instância social importante, cenário onde acontece intensa interação dos indivíduos com alguns artefatos culturais específicos. Ao significar a escola como um lugar onde existe uma grande variedade de coisas a serem feitas, Sandra provavelmente esteja evidenciando as distinções presentes no cotidiano de seu grupo de pertença e na escola.

**Bruno (9):** refere-se à escola como um lugar onde é possível aprender a ler, escrever e ainda um lugar onde deve aprender a obedecer. Em sua produção gráfica, a escola é representada como um lugar organizado, porém, em seu discurso, durante a realização do desenho, verbaliza que vai para a escola “mais para brincar com os outros meninos”. Aqui, o sentido atribuído à instituição escolar parece estar relacionado ao desejo de relacionar-se com outras crianças (diferentes daquelas de seu grupo étnico), ou seja, a escola enquanto um lugar onde as regras devem necessariamente ser obedecidas, um lugar organizado, mas que parece lhe interessar particularmente em relação às trocas e interações com outras crianças. É possível ilustrar aqui que os sentidos diferem de indivíduo para indivíduo, por estarem relacionados à experiência do sujeito com o significado. De acordo com Stoltz (2010), “os sentidos dependem do contexto e de vivências afetivas”. (p.176). No que diz respeito aos sentidos que atribui ao cotidiano escolar, Bruno (9) refere que “tem muita coisa pra aprender”. A escola, para ele, sugere ser um lugar

organizado, em que é exigido que apresente um comportamento quieto pra poder aprender, ou seja, um lugar onde irá obter conhecimento.

**Pedro (7):** atribui à escola um lugar onde se deve permanecer durante algum tempo, e onde parece não aprender muita coisa. Este posicionamento se aproxima de suas colocações verbais durante o momento em que realiza o desenho, ao comentar com um amigo: “Eu não gosto de ir para a escola, tem que ficar muito parado lá, não gosto”. A opinião de Pedro (7) sobre a escola sugere dificuldade em relacionar-se com um lugar muito diferente daquele que conhece e convive, ou seja, a escola estabelece formas de comportamento que apresenta uma organização, solicita o desempenho em atividades que estão em desencontro com tudo aquilo que é praticado na comunidade cigana. Pedro parece demonstrar indícios de resistência frente àquilo que lhe é desconhecido, posto que ao correlacionar as experiências que tem na vida em comunidade com aquelas que a escola oferece, reconhece em si a não aceitação da escola. Importa analisar os motivos que levam Pedro a “resistir” à escola, sobretudo se considerarmos as particularidades que envolvem sua cultura, onde elementos importantes se sobressaem em termos dos ritmos de vida, experiências em relação às obrigações, cumprimento de normas, apropriação das formas de funcionamento do próprio grupo (respeito a hierarquias), enfim, determinar que essa criança “não gosta” da escola porque ela lhe faz exigências seria desprezar o conhecimento sobre modos de vida de sua cultura, em que as exigências também estão presentes, porém em ritmos e maneiras diferentes. Neste caso, o “estranhamento” que a escola causa a Pedro pode sugerir que ele espera dessa instituição um lugar que se aproxime de suas condições concretas de vida, conforme assinala Leontiev (1988):

Ao estudar o desenvolvimento da psique infantil, nós devemos por isso, começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança, como ela é constituída nas condições concretas de vida. Só com esse modo de estudo pode-se elucidar o papel tanto das condições externas de sua vida, como das potencialidades que ela possui. Só com esse modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência. (p. 63).

Nesses termos, a precipitação em “enquadrar” o comportamento de recusa à escola como resultante de imperícias para corresponder às exigências do que está sendo trabalhado é desprezar as competências psicológicas que são construídas na comunidade cigana na qual a criança convive, desvalorizando as atividades e outras práticas que, por certo, contribuem para que ela se aproprie de conhecimentos.

Ao analisar os sentidos que Pedro atribui ao cotidiano que envolve as atividades escolares, constatei que sua possível “resistência” à escola se confirma em sua fala e também no seu desenho. Neste último, Pedro apresenta a figura da escola no fundo e registra a imagem de duas crianças de costas para a escola. Tanto em sua fala quanto durante a execução do desenho, Pedro explicita não gostar de ir para a escola por ter muitas coisas pra fazer lá. Na entrevista, comentou não gostar de “ficar escrevendo, lendo, não aprendo direito”, ou seja, o cotidiano escolar tem um sentido enfadonho, desinteressado, que sugere “volta” (imagem de crianças no desenho), retorno para aquilo que conhece. Nesses termos, o comportamento de Pedro (7) pode estar sinalizando a necessidade de autoafirmação, presente em crianças dessa idade. Conforme postula Leontiev (1988), a mudança do tipo principal de atividade e a transição da criança de um estágio de desenvolvimento para outro correspondem a uma necessidade interior que está surgindo, e ocorre em conexão com o fato de a criança estar enfrentando a educação com novas tarefas correspondentes a suas potencialidades em mudança e uma nova percepção. Nesse sentido, torna-se necessário respeitar essa transição e entender os interferentes que se manifestam no comportamento da criança.

**Ana (10):** refere-se à escola como um lugar agradável, um lugar que gosta de ir, um lugar onde recebe carinho, um lugar em que existe alguém afetivo, dado que aparece tanto na fala durante a entrevista como no comentário que faz durante a execução do desenho: “A professora é bem legal, ela dá abraço, beija. Eu gosto”. Em seu desenho, figura a presença do professor, que parece ser um ponto importante de vinculação dessa criança com a escola. Dessa forma, o sentido que Ana atribui à instituição escolar é o de um lugar agradável, onde é possível usufruir de experiências afetivas. Aqui, a escola reveste-se de um sentido particularmente especial para Ana, pois ela traduz-se num lugar onde se podem estabelecer vínculos

afetivos, um lugar onde a aprendizagem pode se processar por outras vias e construir pontes para outras aprendizagens. Conforme menciona Rego (2002),

[...] o ser humano aprende, por meio do legado de sua cultura e da interação com outros humanos, a agir, a pensar, a falar e também a sentir [...]. Nesse sentido, o longo aprendizado sobre emoções e afetos se inicia nas primeiras horas de vida de uma criança e se prolonga por toda a sua existência. (p. 23).

Com relação aos sentidos atribuídos ao cotidiano que envolve as atividades escolares, parece que Ana valoriza a permanência na escola, muito mais pelas possibilidades de relações interpessoais que lá encontra: “Gosto de ficar com a professora, gosto de brincar com os colegas”. “A escola é boa pra fazer amigos” (refere enquanto elabora o desenho que figura a presença de colegas e do professor). Assim, Ana, diante de todos os elementos que constituem a escola, elege os processos interativos como sendo aquilo que dá sentido à sua frequência na instituição. Conforme assinala Rego (2002), é possível afirmar que a imersão dos sujeitos humanos em práticas e relações sociais define emoções mais complexas e mais submetidas a processos de autorregulação conduzidos pelo intelecto. Cabe assinalar que o sentido que Ana atribui à escola provavelmente esteja atrelado às experiências vivenciadas em seu grupo étnico onde são estabelecidos laços de solidariedade, cuidado e atenção com o outro. Nessa perspectiva, entendo que a afetividade humana se constrói culturalmente.

**Paulo (9):** em sua narrativa, demonstra gostar da escola, por ser um lugar que lhe possibilita “ser educado”, por ser um lugar arrumado, limpo, onde pode aprender. O fato de reconhecer a escola como um lugar “bem arrumado” também aparece em seu desenho no qual alunos são dispostos em carteiras, ordenados de frente para a imagem do professor. Paulo parece encontrar na escola um lugar onde se aprende regras de convivência, onde aprendem-se “outras coisas” provavelmente diferentes daquelas aprendidas em seu grupo étnico. Em outras palavras, a escola deve necessariamente configurar-se como um lugar onde se realizem negociações, sendo estas originadas dos significados e sentidos abstraídos da cultura de onde é proveniente. A esse respeito, Stoltz (2008) refere que “entre o sujeito e o mundo objetivo estão formas culturalmente organizadas de elaborar o real que possibilitam

o conhecimento de um ambiente estruturado, no qual todos os elementos são carregados de significados”. (p. 58).

Com relação aos sentidos atribuídos ao cotidiano que envolve as atividades escolares, Paulo refere gostar de ouvir a professora falar: “gosto de ficar ouvindo”. No desenho que elaborou sobre a escola, representou a instituição escolar contendo a imagem de uma professora e alunos sentados em carteiras. Nesses termos, provavelmente, Paulo atribua às atividades escolares desenvolvidas no cotidiano um sentido de apropriação passiva dos conteúdos trabalhados. De certo modo, esse comportamento de assimilação de informações encontra-se presente em seu grupo étnico, no qual é comum os ciganos se reunirem para compartilhar informações e conhecimentos adquiridos.

Vygotsky (1994), ao explicar que a aprendizagem antecede o desenvolvimento, argumenta que o ser humano inicia o aprendizado desde o nascimento e a partir das interações com as pessoas, ou seja, anteriormente à sua ida para a escola, Paulo já havia internalizado formas de obtenção de conhecimentos em seu grupo de pertença, sendo que esse aprendizado tem as marcas do contexto cultural e social onde convive. A aprendizagem, portanto, inicia-se pelas regulações que as outras pessoas exercem sobre o sujeito. Essas regulações são desencadeadas pelo significado que os outros dão às ações deste sujeito, sendo que os significados são coletivos e expressam elementos da cultura.

Em síntese, os sentidos atribuídos à escola divergem de criança para criança e podem estar relacionados aos interesses pretendidos, do ponto de vista afetivo-emocional, de busca de contato com outras crianças (não ciganas), de brincar, jogar, conhecer e aprender novas formas de brincadeira, para aprender a ler e escrever (condição que se distancia das práticas do grupo étnico cigano), do fato de poder conviver em um lugar cuja organização se diferencia daquela que é observada em seu grupo de pertença, um lugar que tenha alguém para orientar a aprendizagem e possibilitar o acesso a outros conhecimentos. Foi possível identificar também que uma das crianças atribui à escola um lugar destituído de um sentido positivo, um lugar cujo ritmo é bem diferente daquele experienciado em sua cultura. Um lugar cujos conteúdos sugerem não oferecer muitas aprendizagens. Talvez aqui repouse

um comportamento de renúncia a uma instituição que ainda não está pronta para acolher as particularidades que envolvem a cultura da etnia cigana.

De acordo com Sawaia (2001), a interação entre as pessoas ou processos intersíquicos envolve uma regulação pelos outros de nossas ações. Os outros significam as nossas ações e esses significados é que são interiorizados. Portanto, o olhar que o outro exerce sobre nós é fundamental na construção do que somos. Para o grupo de crianças ciganas (participantes do estudo) que tem como característica de sua cultura o desenvolvimento de trabalho em coletividade, a realização dos desenhos mobilizou também a conversa entre eles (dado registrado no decorrer das observações), ou seja, as crianças interagiam enquanto executavam a atividade, comentando sobre ela, de maneira espontânea, mas que de certo modo retrata e/ou ilustra o quanto os processos de interação estão presentes em seu grupo étnico cigano. Dado que permitiu identificar em suas falas e na produção dos desenhos que essas crianças atribuem os seguintes significados e sentidos à escola: um lugar para brincar, ver filmes, um lugar para aprender, interagir com outras crianças (não ciganas), um lugar para ter amigos, colegas, um lugar afetivo, um lugar organizado, um lugar para interagir, para internalizar regras, ou seja, o espaço escolar fechado, transparente (conforme representado nos desenhos), se contrapõe ao espaço da cultura cigana, espaço aberto. Em outros termos, a presença da criança cigana em um lugar social que se diferencia do lugar social que ocupa permite que ela se aproprie de outros conhecimentos. A exemplo disso temos o contato com brinquedos diferentes daqueles que são utilizados na sua cultura. Sobre esse aspecto, Vygotsky defende a importância do brinquedo no processo de desenvolvimento infantil, uma vez que ao jogar a criança cria uma situação imaginária e o jogo, portanto, subsidia a imaginação. Por fim, devemos considerar o fato dessa atribuição de significados e sentidos (em sua maioria positivos) à escola manter-se nesse patamar quando há, por parte da instituição escolar, o interesse em acolher a cultura étnica cigana e promover em seu interior o exercício da reciprocidade, no qual seja possível compartilhar experiências de maneira equânime e interessante. Quem sabe dessa maneira outros “ciganinhos” como Pedro encontrem na escola um sentido que lhes motive a continuar a participar, “sem querer retornar”...

## 8 NOTAS CONCLUSIVAS

Se nos entregarmos à inércia, é possível que continuemos a navegar à deriva, ou ainda mais grave, rumo ao abismo. Não há ventos favoráveis para um barco à deriva [...]. (GUERRA, 2000)

Entendo que “um barco à deriva” aqui assemelha-se ao desconhecimento, à falta de informações que indubitavelmente podem levar à marginalização e ao preconceito. Destarte, quando nos furtamos de conhecer “o outro”, esse representante da espécie humana, que cultural e historicamente faz parte de uma minoria social (grupos sociais em risco de extinção), estamos na realidade deixando de nos conhecer, de nos apropriarmos de idiosincrasias que envolvem o *ser* humano. Na atualidade, tornou-se imperativo haver iniciativas que promovam a proximidade entre diferentes etnias e, mais do que nunca, o diálogo entre os povos caracteriza-se como uma oportunidade de trocas, de conhecimento, de apropriação de variadas formas de conceber a vida, de estabelecer valores, de convivência. Dito de outro modo, essa condição tornar-se-á possível apenas se no seio da sociedade dominante emergir o sentido presente no cerne da reciprocidade, num exercício factível a partir da convicção de que os grupos minoritários também detêm formas de conhecimento que necessariamente podem ser apreendidas pela cultura majoritária.

Não obstante, para que isso aconteça, é preciso que nos desloquemos de uma zona de conforto, que sugere o domínio de “saberes oficiais” como se fossem verdades supremas, e encontremos na diversidade exemplos de inteligibilidade que anunciam diferentes maneiras de lidar com a realidade.

Histórias de oprimidos são negadas; saberes não oficiais degradados e ironizados; visões de mundo não legitimadas e diminuídas; diferenças linearizadas por lógicas corporativas; barbáries naturalizadas; mentiras secularizadas; descabros legitimados; cinismos justificados, em nome de um *savoir-faire* tão superior quanto burocrático e de uma celebrada orgia promíscua do significado autoritário. (MACEDO, 2001, p. 51).

Nesses termos, é preciso desenvolver estudos mais ousados, que se arrisquem a compreender realidades pouco referidas nos meios acadêmicos, a dizer

sobre verdades muitas vezes escamoteadas e, por isso, difíceis de serem mensuradas “linearmente”. Faz-se necessário defrontarmo-nos com a realidade, pois esta não se insere num conceito, conforme assinala Macedo (2001), que é preciso construir certo distanciamento teórico, a fim de edificarmos durante as observações uma disponibilidade face aos acontecimentos em curso.

O conjunto de dados analisados até o momento contribuiu para o entendimento de que são muitas as particularidades que envolvem a cultura cigana, particularidades estas flagradas nos detalhes que envolvem a aquisição de conhecimentos, demarcando formas de aprendizagem distintas, a exemplo de como as crianças do respectivo estudo nomearam as cores, suas percepções sobre a dinâmica que envolve o ambiente escolar, em termos dos ritmos e da temporalidade das atividades. Também os posicionamentos acerca do cotidiano que envolve a escola, sua organização, as exigências em termos de condutas, de internalização de conteúdos, as possibilidades de interações. Por outro lado, me sinto instigada a refletir nessa etapa de meus estudos acerca das possíveis aprendizagens a serem assimiladas quando na presença dessas crianças, de quanto a dimensão cultural dessa etnia pode acrescentar-me, no modo de conceber as relações interpessoais, na compreensão estética da vida, cujas cores e formas se sobressaem revelando nuances de luz e sombra até então despercebidos pelo olhar treinado e guiado apenas pela técnica, cuja inércia da segurança por ela garantida não oferece um suporte mais sensível para a leitura de outras possibilidades. Ao conviver mais proximamente com essas crianças, foi possível flagrar a fidelidade aos costumes e valores que aprenderam em seu grupo de pertença, no qual a valorização do outro se evidencia como uma oportunidade de convivência, de proximidade, num movimento extraordinário de reciprocidade. Os resultados que se sobressaíram dos dados analisados, em minha opinião, denunciam um necessário movimento da escola no sentido de interessar-se em saber mais e melhor sobre as minorias étnicas e, num exercício de humildade, permitir-se aprender com e por essas minorias. Razão esta que me leva a concordar com o posicionamento de Moreira e Candau (2003), ao desabafarem:

Julgamos ser possível e desejável que as pesquisas realizadas no âmbito das universidades, principalmente as que se desenvolvem sobre e com a escola, possam catalisar experiências que tornem o cotidiano escolar não o espaço da rotina e da repetição, mas o espaço da reflexão, da crítica, da rebeldia, da justiça curricular. (p. 157).

E por assim dizer, sejamos sinceros, a “justiça curricular” referida aqui só se efetivará quando as intenções da educação respaldar-se na construção de saberes e principalmente na democratização equânime e indiscriminada do conhecimento. E ainda, quando as pesquisas realizadas no âmbito das universidades contribuírem verdadeiramente para a qualidade de vida das pessoas, objetivando criar um ambiente saudável para as gerações presentes e futuras, convertendo o fazer científico em “valor real”, a serviço de toda a humanidade, conforme enfatiza Minayo (2002), contribuindo desse modo para o conhecimento mais profundo da natureza e da sociedade.

Por tudo o que foi exposto até aqui, entendo que os conteúdos acadêmicos devem necessariamente ser trabalhados de modo atrativo, dinâmico e correlacionados às ocorrências da vida cotidiana, razão pela qual entendo que a aprendizagem precisa investir-se de significado, oportunizando aos educandos instigantes experiências com os vários objetos e diferentes fontes com os quais seja possível a construção do conhecimento. Nesse sentido, para que a escola esteja em sintonia com as novas exigências sociais, com uma perspectiva inclusiva de acolhimento da diferença e dos grupos minoritários, faz-se necessário que o corpo de conhecimento trabalhado no espaço educativo denominado “aula” seja vivo e interessante, não se estagne e/ou se mantenha estéril frente à realidade, sobretudo, frente às diferenças que se evidenciam nos comportamentos, nos hábitos, no discurso verbal, que declara de modo explícito particularidades culturais interessantes. O respeito às diferenças culturais que se evidenciam na sala de aula denota a valorização do ser humano (em sua singularidade) que a representa, até porque, conforme desabafa Patrício (2002):

Avançar para a unidade da humanidade não é passar a humanidade a ferro; há que preservar a(s) cultura(s) humana(s). A morte de uma cultura é certamente um acontecimento mais grave que a morte de uma espécie. (p. 12)

E para avançar na direção proposta por Patrício, é preciso que as pesquisas desenvolvidas no campo da educação não sejam conclusivas. Contrariamente a isso, que ao serem finalizadas, elas instiguem, inquietem, incomodem o pesquisador, gerando um mal-estar diante dos resultados alcançados, um mal-estar

que justifique a continuidade de novas pesquisas e o desejo de utilização e aplicabilidade dos resultados até então conquistados. Por essa razão, encerro essa etapa de minha pesquisa com duas questões. Quem sabe elas venham a se tornar o mote para novos estudos:

Como a Psicologia e a Educação podem promover práticas educativas que valorizem diferentes modos de ser e estar no mundo, orientados pelo movimento de negociação de significados e elaboração de sentidos, visando uma sociedade mais democrática?

E sobre a escola atual, de que forma ela tem lidado com a aprendizagem para a convivência, sobretudo quando focalizamos as diferenças étnicas existentes?

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.

ALEXANDRE, Joana Dias. **Ciganos, Senhores e Galhardos**. Um estudo sobre intra e intergrupais na infância. Tese (Mestrado em Psicologia Social e Organizacional) – ISCTE, Lisboa, 2003.

ALFARO, A. G. *et al.* **Ciganos e degredos**: os casos da Espanha, Portugal e Inglaterra: séculos XVI-XIX. Lisboa: Centre de Reserches Tsiganes/ Ministério da Educação, 1999. (Coleção Interface, n. 15).

\_\_\_\_\_. **Espanholes gitanos**: una história de amores y desamores. I Tchatchipen 4, p. 229-237, 1993.

ALMEIDA, Ana Margarida. **“A culpa é dos ciganos!”** Representações sociais da delinquência no Bairro Padre Cruz. Tese (Licenciatura em Antropologia) –, FCSH/UNL, Lisboa, 2004.

ANDRADE JUNIOR, Lourival. **Da barraca ao túmulo**: cigana Sebinca Christo e as construções de uma devoção. Tese (Doutorado em História) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná- UFPR. Curitiba, 2008.

ANTUNES, Sônia Marina Lopes da Silva. **Construir o que não é herdado**: casos de sucesso escolar na minoria cigana. Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Sociedade. Orientador: Professor Doutor Fernando Luís Machado. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Departamento de Sociologia. Lisboa, janeiro de 2008.

ARAÚDO, Helena C.; FONSECA, Laura; MAGALHÃES, Maria José; LEITE, Carlinda. **Em busca da Interculturalidade entre Mulheres Ciganas e Padjas na Educação**. Universidade do Porto / Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE). Aula intercultural - O Portal da Educação Intercultural, 2010.

ARISTICHTH, J. **Ciganos**: a verdade sobre nossas tradições. Rio de Janeiro: Irradiação Cultural, 1995.

BASTOS, José Pereira; BASTOS, Susana Pereira. **Portugal multicultural**. Situação e estratégias identitárias das minorias étnicas. Lisboa: Fim de Século, Coleção Antropológica, 1999.

BASTOS, José Pereira; BASTOS, Susana Pereira. Gypsies in Portugal, Today. In: HAJNALKÁ, Tóth (Ed.). **Kisebbségek Európában 2000**: Minorities in Europe 2000, Pécs: Pécsi Tudományegyetem. ,[S.l.]: [s.n.], 2000, p. 99-113. (Col. Studia Europaea. n. 8).

BASTOS, Susana Pereira; BASTOS, José Pereira (Eds.). **Filhos diferentes de deuses diferentes**: usos das religiões em estratégias de inserção social diferenciada. Lisboa: Observatório da Imigração/ ACIME, 2006.

BASTOS, José Gabriel Pereira. **Sintrensés Ciganos**: uma abordagem estrutural – dinâmica. Investigadores do CEMME - Centro de Estudos de Migração e Minorias Étnicas da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 2007.

BERNESTEIN, B. **Diálogo Entreculturas**. n. 18, 1996.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. In: PAVIANI, Jayme. **Cultura, Humanismo & Globalização**. Caxias do Sul: EDUCS, 2007. p. 7- 11.

BORGES, Isabel Cristina Medeiros Mattos. **Cidades de portas fechadas**: a intolerância contra os ciganos na organização urbana da primeira república. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Juiz de Fora – Instituto de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História. Juiz de Fora, 2007.

BORROW, G. **Os ciganos**. Os zingáros ou uma descrição dos ciganos de Espanha. Lisboa: Empresa Contemporânea de Edições, 1841.

BRANDÃO, C. R. **Identidade e etnia**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRANDÃO, Bianca Peixoto; SANTOS, Mariana Corrêa dos; SOUZA, Mirian Alves de Souza. **Os ciganos do Catumbi**: aspectos de um conflito no meio urbano. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

BRAS DOS SANTOS; Maria Cecília Freitas Esteves. **A minoria cigana na comunidade barreirense: O caso da escolaridade das crianças na Quinta Mina. Análise dos processos de Inclusão/ Exclusão.** Dissertação (Mestrado em Relações Interculturais) – Universidade Aberta de Lisboa. Lisboa, 2006.

BRINCA, Ana. Ciganos, “tradição” e religião: fronteiras étnicas e estratégias de inserção social. In: BASTOS, S.; BASTOS, J. **Filhos diferentes de deuses diferentes.** Manejos da religião e processos de inserção social diferenciada: uma abordagem estrutural-dinâmica. Lisboa: Observatório da Imigração/ACIME, 2006, p. 205-236.

BRUNER Jerome. Piaget e Vygotsky. Celebremos a divergência. In: **O espírito Piagetiano.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BUENO, V. R. dos Santos. **Espacialidade e territorialidade dos grupos ciganos na cidade de São Paulo.** São Paulo: USP, Relatório de Especialização em Geografia, 1990.

CAMPOLINA, Luciana de Oliveira; OLIVEIRA, Maria Claudia Santos Lopes de. Cultura escolar e práticas sociais: episódios cotidianos da vida escolar e a transição para a adolescência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 369-380, maio/ ago. 2009.

CAMPOS, C. Camargo. **Ciganos e suas tradições.** São Paulo: Madras, 1999.

CÂNDIDA, N. R. Sobreira. **Trajetória cigana: um povo fiel a si mesmo.** Monografia de Graduação em História, Belo Horizonte: PUC, 1995.

CARVALHO, Ana Maria Almeida; RUBIANO, M. R. B. Vínculo e compartilhamento na brincadeira de crianças. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano.** Porto Alegre: Artmed, 2004. p.171-187.

CARVALHO, F.A.; LEITE, V.F. **Pesquisa de Marketing: a ordem das questões altera o resultado?** Angra dos Reis –RJ, Anais da 20ª ENANPAD, Marketing, p.511-527, de 23 a 25 de Setembro de 1996.

CASA-NOVA, Maria José.. **Etnicidade gênero e escolaridade** – Estudo em torno da socialização do gênero feminino numa comunidade cigana de um bairro periférico da cidade do Porto. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto, 1999.

\_\_\_\_\_. **Etnicidade, gênero e escolaridade:** Estudo em torno das socializações familiares de gênero numa comunidade cigana da cidade do Porto. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2001.

\_\_\_\_\_. Ciganos, escola e mercado de trabalho. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación**, v. 10, n. 8, p. 252-268, 2003.

\_\_\_\_\_. **Etnicidade e educação familiar:** o caso dos ciganos. Actas dos ateliers do 5. Congresso Português de Sociologia Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção. Atelier: Famílias. Actas Universidade do Minho - Campus Gualtar - Braga 12-15 de Maio, 2004.

\_\_\_\_\_. A relação dos ciganos com a escola pública: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. **Interações**, n. 2, p. 155-182, 2006.

CASA-NOVA, Maria José; PALMEIRA, Paula (coords.). **Minorias. 10 anos de combate à exploração do trabalho infantil em Portugal**. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, 2008.

CASTRO, Alexandra. Ciganos e habitat: entre a itinerância e a fixação. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 17. Lisboa: ISCTE, p. 97-114, 1995.

\_\_\_\_\_. **A mobilidade, os ciganos e os outros:** incertezas na relação com o território. Paper apresentado em 06/11/2007. ISCTE – II- C104.

CAVALCANTI, S. M. Ribeiro Simon. **Caminheiros do Destino**. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1994.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ ago. 2005.

CENTRE FOR STUDIES ON INCLUSIVE EDUCATION (CSIE). Comunidade Britânica: sediado em Bristol, 2004.

CLAVAL, Paul. **A geografia cultural**. Tradução: Luiz Fuggazzola Pimenta e Margareth de Castro A. Pimenta. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

COELHO, A. [1892]. **Os ciganos de Portugal**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

COLAÇO, Maria Amélia. **Athinkanoi/Ciganos**. Tese de Licenciatura em Antropologia, Lisboa: FCSH/UNL, 1986.

CONZANET, F. **Mythes et Costumes Religieuses dès Tsiganes**. Paris: Payot, 1973.

CORTESÃO, Luíza; PINTO, Fátima (Org.). **O povo cigano: cidadãos na sombra. Processos explícitos e ocultos de exclusão**. Porto: Edições Afrontamento, 1995, p. 13-20, v. VIII.

\_\_\_\_\_. *et. al.* **Pontes para outras viagens - Escola e Comunidade Cigana: representações recíprocas**. FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia e ACIME – Alto Comissariado para Imigração e Minorias Étnicas, 2005.

\_\_\_\_\_. PINTO, Fátima (Orgs.). **O povo cigano: cidadãos na sombra. Processos explícitos e ocultos de exclusão**. Porto: Edições Afrontamento, 1995.

COSTA, Manuel Augusto. **Histórias de vida: representações sociais da comunidade cigana**. Dissertação (Doutoramento em Antropologia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Departamento de Antropologia, Coimbra, 2003.

COSTA, Manuel Augusto Abrantes da. **Ciganos, histórias de vida**. Coimbra: Minerva Coimbra, 2006.

COSTA, Eduardo Maia. **Os ciganos em Portugal: breve história de uma exclusão**. Cortesão, L. e Pinto, F. (Orgs.). Lisboa, 1995, p. 13-20.

\_\_\_\_\_. Breve história de uma exclusão. Os ciganos em Portugal. In: \_\_\_\_\_. (Ed.). **SOS Racismo**. Ciganos. Lisboa, 1996.

COSTA, Elisa Lopes da. **Os ciganos:** fontes bibliográficas em Portugal, Madrid. Paris: Editorial Presencia Gitana; Centre de Recherches Tsiganes, 1995.

COSTA, Elisa Lopes da. **O povo cigano em Portugal e terras de além-mar (séculos XVI-XIX).** Lisboa: Grupo de Trabalho do Ministério de Educação para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses, 1997.

COSTA, Jemina Gonçalves da; SILVA, Sidinéia Faria Gonçalves da. **Tratamento constitucional à minoria étnica:** a situação do cigano brasileiro. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – MS, 2009.

CRUZ, Maria de Fátima. **Sou cigano, sim!** Processos de estruturação identitária em meio cigano. Tese de Licenciatura em Antropologia, Lisboa: FCSH/ UNL, 2002.

CUNHA, Manuela Ivone. **Entre o bairro e a prisão:** tráfico e trajectos. Lisboa: Fim de Século, 2002. (Colecção Antropológica, n. 4).

DÁVILA, Maria Inácia; LAGES, Sonia Regina Corrêa. Vida cigana: mulheres, possessão e transgressão no terreiro de umbanda. Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João Del Rei, v. 2, n. 1, mar./ago. 2007.

DELORS, Jacques. **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DIAS, Eduardo Costa *et al.* **Comunidades ciganas.** Representações e dinâmicas de exclusão/integração. Lisboa: ACIME, 2006.

DIAS, E. C.; ALVES, I.; VALENTE, N.; AIRES, S.; **Comunidades ciganas: representações e dinâmicas de exclusão-integração.** Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas – ACIME, Janeiro de 2006.

DORNAS FILHO, J. Os ciganos em Minas Gerais. **Revista do Inst. Histórico e Geográfico de Minas Gerais**, v. III, p. 138-187, 1948.

DRANKA, Renata Aparecida Paupitz. Linguagem como mediação entre a vontade do eu e do outro. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 1, n. 2, jan./jun. 2001.

DUARTE, Isabel *et. al.* **Coexistência inter-étnica, espaços e representações sociais.** Lisboa: ACIME, 2005.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação.** São Paulo: Cortez, 1981. p. 45-65.

DURKHEIM, E. **As formas elementares da vida religiosa.** O sistema totêmico na Austrália. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

DURKHEIM, E. **Éducation et Sociologie.** Paris: PUF, 1985.

ENCICLOPÉDIA DO MUNDO CONTEMPORÂNEO. São Paulo: Publifolha, 1999.

ENGUITA, Mariano. **Alunos gitanos en la escuela paya.** Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo. Barcelona: Ariel Practicum, 1999.

\_\_\_\_\_. Escola e etnicidade: o caso dos ciganos. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto: Edições Afrontamento, n. 6, p. 5-22, 1996.

FAZITO, Dimitri. A identidade cigana e o efeito de “nomeação”: deslocamento das representações numa teia de discursos mitológico-científicos e práticas sociais. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, v. 49, n. 2, 2006.

FERNANDES, Cátia. **Bairro, território de identidades.** Um contributo antropológico para a análise dos processos identitários dos habitantes do bairro da Brandoa. Lisboa: FCSH/UNL, Relatório de Estágio Profissionalizante em Antropologia, 2004.

FERREIRA, Windyz B. Educação Inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? **INCLUSÃO - Revista da Educação Especial** – out. 2005.

FERREIRA Sara. **Uma escola multicultural.** Estudo antropológico sobre o relacionamento intercultural de grupos étnicos juvenis em Lisboa. Tese (Licenciatura em Antropologia) – FCSH/UNL, Lisboa, 2003.

FRASER, Angus. **História do Povo Cigano.** Lisboa: Teorema, 1997.

FIGUEIREDO, Marina *et al.* **Ciganas e não ciganas: reclusão no feminino.** Lisboa: Contra-Regra, 2000.

FILHO, Melo de Moraes - **Os Ciganos no Brasil.** Rio de Janeiro, 1886.

FONSECA, Ernesto Paulo *et. al.* **Representações sociais das comunidades cigana e não-cigana.** Lisboa: ACIME, 2005.

FONSECA, I. **Enterrem-me em pé: a longa viagem dos ciganos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

FRIEDMANN, Adriana. A evolução do brincar. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **O direito de brincar: a brinquedoteca.** São Paulo: Scritta/ ABRINQ, 1992. p. 23-31.

GABRIEL, Fernando Manuel Silva. **O multiculturalismo na escola: o caso dos alunos de etnia cigana.** Dissertação. (Mestrado em Relações Interculturais) – Universidade Aberta, Porto, 2007.

GONÇALVES, Alda; GARCIA, Orlando; BARRETO, Pedro. **Tradição e prospectiva nos meandros da economia cigana.** Lisboa: ACIME, 2006.

GOSSO, Yumi; MORAIS, Maria de Lima Salum; OTTA, Emma. Pivôs utilizados nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças brasileiras de cinco grupos culturais. **Estudos de Psicologia**, v. 11, n. 1, p. 17-24. Universidade de São Paulo, 2006.

GRUBITS, Sonia. A casa: cultura e sociedade na expressão do desenho infantil. **Psicologia em Estudo**, v. 8, n. especial, p. 97-105, 2003.

GRUBITS, Sonia; DARRAUT-HARRIS, Ivan. **Psicossemiótica na construção da identidade infantil: um estudo da produção artística de crianças Guarani/Kaiowá.** São Paulo: Casa do Psicólogo; Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2001.

GUÉRIOS, Ettiène; STOLTZ, Tânia. (orgs.). **Educação e Alteridade.** São Carlos: EDUFSCAR, 2010.

GUERRA, Miguel Angel Santos. **A escola que aprende.** Porto. Edições Asa, 2000.

GUERRA, I. Reflexões em torno de um projecto de educação multicultural. **Inovação**, 9, p. 83-97, 1996.

HAESBAERT, R. Desterritorialização: entre as redes e os aglomerados de exclusão. In: CASTRO, Iná Elias de *et al.* (Orgs.). **Geografia: Conceitos e Temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 165-205.

HAESBAERT, R. Identidades Territoriais. In: ROSENDAHL, Z.; CORRÊA, R. L. (Orgs.). **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. p. 169-189.

HOCK, Dee. **Nascimento da era caórdica**. São Paulo: Cultrix, 1999.

HOPPEN, Norberto *et al.* **Avaliação de artigos de pesquisa em Sistemas de Informações**. Propostas de um guia. Anais do 21. ENANPAD. Rio de Janeiro, set. 1997.

INTERÉTNICO. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

KENRICK, Donald . **Ciganos: da Índia ao Mediterrâneo**. Ed. Centre de Recherches Tsiganes e Secretariado Entreculturas, Coleção Interface, Lisboa, 1998.

KINCHELOE, Joe. Esqueceram de mim e Bad to the bom: o advento da infância pós-moderna. In: STINBERG, S.; KINCHELOE, J. (Org.). **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 53-86.

LANGER, Susanne. **Filosofia em nova chave**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

LEITE, Carlinda. **O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português**. [S.l.]: Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2002.

LEVINSON, Martin P. The role of play in the formation and maintenance of cultural identity: gypsy children in home and school contexts. **J. Cont. Ethnography**, v. 34, n. 5, p. 499-532, 2005.

\_\_\_\_\_. **Gitanos e itinerantes.** Madri: Presencia Gitana, 1987.

\_\_\_\_\_. **Ciganos e Itinerantes.** Lisboa: Santa Casa da Misericórdia, 1989.

\_\_\_\_\_. **A escolarização das crianças ciganas e viajantes.** Lisboa: Relatório Síntese/ Comissão das Comunidades Europeias, 1994.

\_\_\_\_\_. **Minorité et scolarité: le parcours tsignane.** Toulouse: Centre de Recherches Tsiganes CRDP Midi-Pyrénées, 1997.

\_\_\_\_\_. **Minoría y escolaridad: el paradigma gitano.** Madrid: Editorial Presencia Gitana, 1998.

\_\_\_\_\_. **Minoría e escolarização: o rumo cigano.** Lisboa: Centre de recherches tsignes. Secretariado Entreculturas Ministério da Educação, 2001.

LIMA, S. T. de. **Paisagens & Ciganos.** Tese (Doutorado em Geografia)– UNESP, Rio Claro, 1996.

LOCATELLI, M. **O ocaso de uma cultura: uma análise antropológica dos ciganos.** Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Santa Rosa: Barcellos Editora, 1981.

LOMÔNACO, J. F. B.; CAON, C. M.; HEURI, A. L. P. V.; SANTOS, D. M. M. S.; FRANCO, G. T. Do característico ao definidor: Um estudo exploratório sobre o desenvolvimento de conceitos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 12, n. 1, p. 51-60, 1996.

LOPES DA COSTA, Elisa Maria. **O povo cigano em Portugal, da história à escola.** Setúbal: IPS/ESSE, 1996.

\_\_\_\_\_. O povo cigano – memória histórica, presente e futuro. **Que sorte, ciganos na nossa escola!** Centre de Recherches Tsignes/Secretariado Entrecultras, Lisboa: ME, 2001. p. 15-31. (Colecção Interface).

LORENZINI, Nydia Mara Pinheiro. **Aquisição de um conceito científico por alunos surdos de classes regulares do ensino fundamental.** Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. Florianópolis, 2004.

LOURENÇO, Ana Rute Gouveia; OLIVEIRA, Anabela do Rosário Lopes de; CORREIA, Carla Edite M. R. S. dos Santos. **A criança cigana e a escola**. Projeto de Investigação, 2007-2008.

LURIA; LEONTIEV; VYGOTSKY. **Psicologia e pedagogia**. Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

MACEDO, Roberto Sidnei. O rigor fecundo: a etnopesquisa crítica como analítica sensível e rigorosa do processo educativo. **Revista da FACED**, Salvador, v. 1, p. 39-56, 2001.

MACHADO, Paulo Filipe. A presença cigana em Portugal: um caso de exclusão secular; **Mediterrâneo**, Lisboa: Instituto Mediterrânico; Universidade Nova de Lisboa, n. 4, p. 53-68, 1994.

MACHADO, Paulo. **A etnia cigana em Portugal**. Disponível em: <[http://www.janusonline.pt/2001/2001\\_3\\_3\\_10.html#1](http://www.janusonline.pt/2001/2001_3_3_10.html#1)>. Acesso em: 21/07/2007. Publicado originalmente em: Revista Trilhos – Revista da Faculdade do Sudeste Goiano. Pires do Rio. v. 3, n. 3, p. 95-109, 2005.

MAFFESOLI, Michel. **A transfiguração do político**: A tribalização do mundo. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Editora Sulina, 1997.

MAGANO, Olga; SILVA, Luísa Ferreira da. **A Integração/Exclusão Social de uma Comunidade Cigana residente no Porto**. Actas do 4. Congresso Português de Sociologia, Sociedade Portuguesa: Passados Recentes/Futuros Próximos, Associação Portuguesa de Sociologia, 2002. Disponível em: <<http://www.aps.pt/ivcong-actas.htm>>., Acesso em: 13/11/2010.

MAIA, C. Os ciganos em Portugal: breve história de uma exclusão. In: MENDES, M. M. **Etnicidade cigana, exclusão e racismos**. Sociologia I, 1998.

MARQUES, Ana Cristina. **Uma questão de honra**: um estudo sobre as questões da honra e da vergonha na sociedade cigana feita a partir da análise da história de vida de um grupo de mulheres de Leiria. Tese (Licenciatura em Antropologia) – FCSH/UNL, Lisboa, 2002.

MARTINEZ, N. **Os Ciganos**. Campinas: Papirus, 1989.

MARTINS Lina Susana Trindade Rodrigues. **Um olhar sobre o (in) sucesso escolar na diversidade cultural:** estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Relações Interculturais) – Universidade Aberta. Porto, 2007.

MARTINS, Joseth A. O. Jardim; MORO, Catarina de Souza. **Imagísticas e Universo Cultural revelados nos desenhos de crianças ciganas.** Comunicação apresentada no VII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 25 a 27 de novembro, 2009.

MARTON-WILLIAMS, J. Questionnaire design. In: WORCESTER, R.; DOWNHAM, J. (Orgs.). **Consumer market research handbook.** 3. ed. London: McGraw-Hill, 1986.

MATTAR, Fauze N. **Pesquisa de Marketing.** São Paulo: Atlas, 1993.

MAUGHAM, W. Somerset. **O fio da navalha.** Rio de Janeiro: O Globo; São Paulo: Folha de São Paulo, 2003.

MEDIN, D. L.; SMITH, E. E. **Concepts and concept formation.** Annual Review of Psychology, 35, p. 113-138, 1984.

MELLO, Moraes Filho. **Os ciganos no Brasil & Cancioneiro dos ciganos.** Belo Horizonte: Itatiaia, 1981[1886/1885].

MELO, F. J. Dantas de. **Os ciganos Calon de Mambaí:** a sobrevivência de sua língua. Brasília: Thesaurus [dissertação de mestrado em Linguística], 2005.

MENDES, Maria Manuela. Etnicidade cigana, exclusão social e racismos. **Sociologia – Revista FLP**, v. VIII, p. 207-246, 1998.

\_\_\_\_\_. Algumas reflexões sobre o trajecto escolar e as atitudes face à escola do grupo étnico cigano residente no Bairro S. João de Deus e em Espinho. **Revista Saber (E)ducar:** Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, n. 4, p. 27-49, 1999.

\_\_\_\_\_. **Um olhar sobre a identidade e a alteridade:** nós, os ciganos e os outros, os não ciganos. IV Congresso Português de Sociologia – Universidade de Coimbra, 17 a 14 de abril, 2000.

\_\_\_\_\_. **Nós, os Ciganos e os outros.** Etnicidade e exclusão social. Lisboa: Livros Horizonte, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Caminhos do pensamento:** epistemologia e método. Org. por Maria Cecília de Souza Minayo e Suely Ferreira Deslandes. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.

MONLEÓN, José. Apuntes para uma historia gitana. **I TCHATCHIPEN**, Unión Romani, Barcelona, n. 43, jul./set. 2003. [para o índice completo da revista, veja <[www.unionromani.org](http://www.unionromani.org)>]

MONTENEGRO, Mirna. **Alguns passos de dança...com ciganos.** Cadernos de Educação de Infância, Nº31, Lisboa: APEI, 1994. p.22-28.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Ciganos e a escola.** Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Aprendendo com ciganos.** Processos de Ecoformação. Lisboa: Coleção Educa, 2003.

MOONEN, Frans. **Ciganos Calon no sertão da Paraíba, Brasil.** 2. ed. João Pessoa: PR/PB, Cadernos de Ciências Sociais 32, João Pessoa: MCS/UFPB, 1994.

\_\_\_\_\_. A história esquecida dos ciganos no Brasil. **Saeculum: Revista de História.** João Pessoa, UFPB, n. 2, p. 123-138, 1996.

\_\_\_\_\_. Historia de los gitanos de Brasil. **I Tchatchipen**, n. 34, p. 4-18, 2001.

\_\_\_\_\_. Assassinatos reais de mitos errantes (I): o Poraimos (Holocausto) cigano. **Insight/ Inteligência**, n. 16, p. 126-135, 2002.

\_\_\_\_\_. **Anticiganismo:** os ciganos na Europa e no Brasil. Recife, 2008. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/ciganos/index.html>>. Acesso em: 15/03/2010.

\_\_\_\_\_. **Políticas Ciganas:** subsídios para encontros e congressos ciganos no Brasil. Recife, 2008. Volume 1 (do-cumentos). Edição digital.

\_\_\_\_\_. **Políticas ciganas no Brasil:** 1988-2010. Juiz de Fora, 2010.

MORAES FILHO, A. F. Mello. **Festas e tradições populares do Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1979. 313 p.

MOREIRA, J. J. Semedo. **Ciganos em privação de liberdade**. in Revista do Ministério Público: Lisboa, N.º 77, 1999. p.59-98.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/ago. 2003.

MOREIRA, J. J. Semedo. Ciganos em privação de liberdade. **Revista do Ministério Público**, Lisboa, n. 77, p. 59-98, 1999.

MOTA, A. Vilas-Boas da. **Os ciganos do Brasil**. Correio da Unesco, 12, p.32-34, 1984.

\_\_\_\_\_. Os ciganos: uma minoria discriminada. **Revista Brasileira de Política Internacional**, ano XXIX, v. 115/116, p. 21-46, 1986.

\_\_\_\_\_. Contribuição à história da ciganologia no Brasil. **Revista do Inst. Histórico e Geográfico de Goiás**, ano X, p. 3-42, 1982. [republicado In: MOTA, Á. Vilas-Boas (Org.). **Ciganos**: antologia de ensaios. Brasília: Thesaurus, 2004. p. 43-92.

MOURÃO, Maria de Fátima. **Os ciganos e a escola**. Contribuição para o estudo das identidades de grupos sócio-culturais Tese (Mestrado em Antropologia) –. FCSH/UNL, Lisboa, 2002.

MURPHY, G. L.; MEDIN, D. L. The role of theories in conceptual coherence. **Psychological Review**, v. 92, n. 3, p. 289-316, 1985.

NÉBIAS, Cleide. **Formação dos conceitos científicos e práticas pedagógicas**. Interface - Comunic, Saúde, Educ 4, 1999.

NICOLAU, Lurdes. Os ciganos transmontanos: uma nota etnográfica, In: BASTOS, S.; BASTOS, P. **Filhos diferentes de deuses diferentes**. Manejos da religião e processos de inserção social diferenciada: uma abordagem estrutural-dinâmica. Lisboa: Observatório da Imigração/ACIME, pp. 237-250, 2006.

NICOLAU, Lurdes. **A comunidade cigana portuguesa em Pamplona**: aculturação e preservação de aspectos culturais do país de origem. Tese (Mestrado em Cultura Portuguesa) – UTAD. Vila Real, 2003.

OLIVEIRA, M. E. de; STOLTZ, T. Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. **Educar em Revista**, Editora UFPR, Curitiba, n. 36, p. 77-93, 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. In AQUINO, J. G. (Org.) **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Teresa Cristina. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2002.

OLIVEIRA, Marcos Barbosa; OLIVEIRA, Marta Kohl de (Orgs.). **Investigações cognitivas**: conceitos, linguagem e cultura. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PAIVA, A. **Brumas da História do Brasil**: ciganos e escravos, a verdade. Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <[www.ciganosbrasil.com](http://www.ciganosbrasil.com)>. Acesso em: 29/04/2010.

PAIVA, A. **Ciganos em Minas Gerais**: breve história. Belo Horizonte: Crisálida, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Ciganos na história do Brasil (1568-2005) e sua influência na música e na dança popular**: com respingos de folclore, poesia e glotologia, 2007b.

\_\_\_\_\_. **Ciganos, Tiziganos, Gitanos, Gitanos, Boêmios, Zíngaros...** Que são eles? E porque não devemos discriminá-los. Disponível em: <<http://WWW.google.com.br/search?hl=ptBr&q=livro+Brumas+dahist%l3%ria+doBrasil+ciganos+e+escravos&btnq=Pesquisa&meta=>>>. Acesso em: 06/08/2009.

PATRÍCIO, Manuel Ferreira (Org.). **Globalização e diversidade**: A escola cultural, uma resposta. Porto: Porto Editora, 2002.

PAVIANI, Jayme. **Cultura, humanismo e globalização**. 2. ed. Caxias do Sul RS: Educs, 2007.

PEREIRA, Cristina Costa. **Povo cigano**. Rio de Janeiro: (Edição da autora), 1985. 266 p. Observação: Reeditado em 1987 com pequenas alterações.

\_\_\_\_\_. **Os ciganos continuam na estrada**. Rio de Janeiro: Ribro-Arte, 1989.

\_\_\_\_\_. **Lendas e Histórias Ciganas**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

\_\_\_\_\_. **Os ciganos ainda estão na estrada**. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

\_\_\_\_\_. **Ciganos: A oralidade como defesa de uma minoria étnica**. Disponível em: <[http://www.lacult.org/docc/oralidad\\_04\\_34-39-ciganos-a-oralidade.pdf](http://www.lacult.org/docc/oralidad_04_34-39-ciganos-a-oralidade.pdf)>. Acesso em: 24/10/2009.

PEREIRA, Gisela; MOREIRA, Darlinda. **Cálculo mental: estratégia de “escape” dos alunos ciganos ao uso dos algoritmos escolares**. Universidade Aberta, 2010.

PESSOA, Fernando. **O eu e o outro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

PINSONNEAUT, A.; KRAEMER, K. L. Survey research in management information systems: an assessment. **Journal of Management Information System**, 1993.

PIRES FILHO, Nelson. **Ciganos: Rom – um povo sem fronteiras**. São Paulo: Madras, 2005.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Relatório do desenvolvimento humano 2004: liberdade cultural num mundo diversificado**. Lisboa: Mensagem, 2004.

PUBLICICO – Comunicação Social S/A, Portugal, 02/02/2004.

RATNER, C. **A psicologia sócio-histórica de Vygotsky: aplicações contemporâneas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

RATZEL, F. As Raças Humanas. In: MORAES, Antônio Carlos Robert (Org.). **Ratzel**. São Paulo: Ática, 1990, p. 108-150. [1882/1891].

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 9 ed. RJ: Vozes, 1997. RJ: Vozes, 1997.

REGO, T. C. (Org.); OLIVEIRA, M. K. de (Org.) ; SOUZA, D. T. R. (Org.) . **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. 1a. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2002. v. 1. 287 p.

REIS, Fernanda. **O jovem cigano e a formação**. Atitudes e perspectivas frente ao mundo do trabalho. Lisboa: Secretariado Diocesano de Lisboa da Obra Nacional da Pastoral dos Ciganos, 1999.

REIS, Fernanda. **Quadros da vida cigana: entrevistas com...** Lisboa: Secretariado Diocesano de Lisboa da Obra Nacional da Pastoral dos Ciganos/ Colibri, 2001.

REZENDE, D. F. de Almeida. **Atitudes, comportamentos e etnicidade: um estudo sobre uma minoria cigana de Belo Horizonte a partir de um modelo de conflito/competição**. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) – UFMG, Belo Horizonte,, 1995.

ROCHA, Catarina Efémia Ferreira da. **A escola e a diversidade étnica e cultural**. Universidade Aberta, Mestrado em Relações Interculturais. Porto, 2006.

RODRIGUES, Donizete. **Gypsies and Pentecostalism**. In: CLARKE, Peter (Ed.). Encyclopedia of New Religious Movements. London: Routledge, 2003.

RODRIGUES, Donizete *et al.* **Ciganas e não ciganas**. Reclusão no feminino. Lisboa: Contra-Regra, 2000.

ROGOFF, Bárbara. **A natureza do desenvolvimento humano**. São Paulo: Artmed, 2005.

ROMÃO FERREIRA, Francisco. Ciência e arte: investigações sobre identidades, diferenças e diálogos. **Instituto Oswaldo Cruz**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 261-280, jan./abr. 2010.

ROSCH, E.; SIMPSON, C.; MILLER, S. Structural bases of typicality effects. **Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance**, v. 2, n. 4, p. 491-502, 1976.

ROSSO, R. Ciganos: uma cultura milenar. **Revista Vozes**, v. 79/3, p. 169-202, 1985.

SAMPIERI, Roberto Hernandez. **Metodologia de pesquisa**. Roberto Hernández Sampieri, Carlos Hernandez Collado, Pilar Baptista Lucio. 3. ed. São Paulo: McGraw- Hill, 2006.

SANT'ANA, M. L. **Os ciganos**: aspectos da organização social de um grupo cigano em Campinas. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – USP. São Paulo, 1983.

SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2001.

SILVA, Manuel Carlos; SILVA, Susana. Práticas e representações sociais face aos ciganos. O caso de Oleiros, Vila Verde. In: \_\_\_\_\_. **Sociedade portuguesa**: passados recentes, futuros próximos. Actas do IV Congresso Português de Sociologia, 2000. Disponível em: <[www.aps.pt/IVcong-actas/Actas044.PDF](http://www.aps.pt/IVcong-actas/Actas044.PDF)>. Acesso em: 12/04/2005. Mimeo.

SILVA, Maria Cintra da. **A constituição social do desenho da criança**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

SILVA, Maria do Carmo Vieira da. **Discriminatio subtilis**: estudo de três classes multiculturais. Dissertação (Doutoramento em Ciências da Educação) – FPCE/ UL, Lisboa, 2002.

SILVA, Luísa Ferreira da. **Saúde/doença é questão de cultura**. Lisboa: ACIME, 2005.

SIMEIA, Elia. **Mediação em Vygotsky**: Teorias da aprendizagem. Disponível em: <<http://unebaprendizagem.blogspot.com/2009/07/mediacao-em-vigotski.html>>. Acesso em: 24/03/2011. Artigo postado em 24/07/2009.

SIMÕES, Sílvia Regia Chaves de F. **Educação cigana**: entre-lugares entre escola e comunidade étnica. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2007.

SOUZA, M. Alves de. **Os ciganos do Catumbí**: ofício, etnografia e memória urbana. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – UFF, Niterói, 2006.

SOUZA, M. J. L. **O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento.** In: CASTRO, Iná Elias de. Et al. Geografia: conceitos e temas. Rio de Janeiro, Ed. Bertrand Brasil, 1995. p. 77-116.

STOER, Stephen; CORTESÃO, Luíza. **Levantando a pedra da pedagogia inter-multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização.** Porto: Afrontamento, 1999.

STOLTZ, T. Por que Vygotsky na educação? In: RAMOS, Elisabeth Christmann; FRANKLIN, Karen (Orgs.). **Fundamentos da Educação: os diversos olhares do educar.** Curitiba: Juruá, 2010.

\_\_\_\_\_. **As perspectivas construtivista e histórico cultural na educação escolar.** 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008. v. 1. 111 p.

TEIXEIRA, Rodrigo Corrêa. **História dos ciganos no Brasil.** Núcleo de Estudos Ciganos . E-Texto n. 2 , Recife, 2008. Disponível em: <www.dhnet.org.br>. Edição digital.

\_\_\_\_\_. **Correrias de ciganos pelo território mineiro (1808-1903).** Dissertação (Mestrado em História) – UFMG. Belo Horizonte, 1998.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese.** São Paulo: Loyola, 1996.

VAZ, Ademir Divino. A Geografia e sua pertinência para o estudo da diversidade cultural: um território cigano. **Revista do Departamento de Geografia da Universidade Estadual de Goiás**, n. 19, p. 69-80, 2006.

VENTURA, Maria da Conceição Sousa Pereira. **A experiência da criança cigana no Jardim de Infância.** Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança (IEC). Instituto de Ciências Sociais, Braga, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamiento y palabra.** Madrid: Visor Distribuciones, 1992. p. 287-348. (Obras escogidas II). Trabalho original publicado em 1982.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **La imaginación y el arte en la infancia.** México: Hispanicas, 1987a.

\_\_\_\_\_. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.** Habana: Editorial Científico Técnica, 1987b.

\_\_\_\_\_. **La imaginacion y el arte en la infancia:** ensayo psicologico. 2. ed. [S.l.]: Ediciones AKAI, 1990.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas.** IV Psicologia infantil. Tradução de L. Kuper. Madrid: Visor, 1996. (Originalmente publicado em 1934).

VYGOTSKY, L.S. & LURIA, A.R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Psicologia da arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988.

WALLON, P.; CAMBIER, A; ENGELHART, D. **Le dessin de l'enfant.** France: Press Universitaires de France, 1990.

## APÊNDICES

APÊNDICE I - PRIMEIROS OBSTÁCULOS NO ESTUDO DA ETNIA CIGANA: AS PEDRAS DE UM CAMINHO.....	180
APÊNDICE II - FORMULÁRIO PARA LEVANTAMENTO DE ARTIGOS E LIVROS.....	182
APÊNDICE III - O SENTIDO E O SIGNIFICADO DE LIBERDADE PARA HOMENS E MULHERES DE ETNIA CIGANA.....	192
APÊNDICE IV - TAMANHO ORIGINAL DOS DESENHOS REALIZADOS PELAS CRIANÇAS CIGANAS.....	207
APÊNDICE V - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	213
APÊNDICE VI - DIÁRIO DE CAMPO.....	214

## APÊNDICE I - PRIMEIROS OBSTÁCULOS NO ESTUDO DA ETNIA CIGANA: AS PEDRAS DE UM CAMINHO

Ser cigano é ser forte diante da diversidade, sabendo de antemão que nada é eterno nesta vida; e isso inclui a dor, que faz parte dela. Ser cigano é sentir a magia que emana de todos os seres, e apenas com um olhar compreender sua natureza. E, ainda, ser cigano é contemplar a vastidão do céu, é sentir-se parte dele; olhar o horizonte e sentir-se caminhando com ele em direção ao infinito.

(Antônio Guerreiro)

Tornou-se evidente para mim que a realização de um estudo com a etnia cigana configurar-se-ia num grande desafio, já que não teria a garantia de permanência dos membros representantes daquela comunidade durante a vigência da pesquisa. Por outro lado, dada a particularidade do objeto que direciona meu interesse em aprofundar estudos, não seria possível angariar dados de uma comunidade cigana qualquer. Nesses termos, como um de meus objetivos da pesquisa relaciona-se ao significado e sentido de escola para crianças de etnia cigana, teria que localizar uma comunidade cigana que tivesse crianças que haviam frequentado a escola. Deste modo, ao localizar a comunidade, após estabelecer um “contrato” no qual houve a permissão por parte do líder para que fosse possível a minha inserção como pesquisadora no grupo, ocorreu um episódio em que foi necessário suspender os procedimentos de coleta iniciados. Um dos membros da comunidade faleceu. Entre os ciganos, segundo informações do líder, é comum, após a morte de um de seus membros, todos os demais participantes daquela comunidade irem embora. Nesse sentido, todos os pertences, objetos, roupas, tudo o que fazia parte daquela pessoa que morreu é queimado e o grupo inteiro abandona o local onde estavam acampados. Naquele momento, dei-me conta de estar diante de uma situação diretamente vinculada à cultura cigana, aos costumes, crenças e valores daquela etnia (ainda pouco conhecida). Importa ressaltar que esse acontecimento (não previsto metodologicamente) desencadeou uma série de

preocupações, dentre elas, o receio de não conseguir outra comunidade cigana com a mesma especificidade, qual seja: crianças ciganas que haviam frequentado a escola.

Considerarei importante registrar este episódio, inicialmente, porque quando nos deparamos com relatórios de pesquisa, é incomum estarmos diante de situações que desvelem as dificuldades e/ou obstáculos vivenciados pelo pesquisador. Entendo que na atualidade este é um aspecto que merece destaque nas pesquisas, principalmente na área das ciências humanas, por envolver temáticas tão complexas, difíceis de serem estudadas e, principalmente, por envolver objetos de estudos que estão estreitamente relacionados à subjetividade do próprio pesquisador. Por outro lado, falar das dúvidas, das angústias e inseguranças do pesquisador, é aproximar o fazer científico da dimensão humana, muitas vezes esquecida em estudos científicos, investidos de uma natureza fria, estéril e, por isto, distanciada da concretude dos dados da vida real. Falar dos receios, dos temores, das incertezas do pesquisador, é minimamente um exercício de reconhecimento das limitações de grande parte dos métodos e estratégias científicas utilizados para “capturar” o fenômeno a ser estudado e principalmente para analisá-lo e procurar compreendê-lo. Entendo ser preciso falar dos sentimentos do pesquisador, de suas dúvidas, dado que, no decorrer do processo da pesquisa, o imprevisível e o inesperado apresentam-se às vezes de modo sorrateiro, outras vezes, saltam à nossa frente e agigantam-se diante de nós. Em consequência, é inevitável sentirmo-nos despreparados para lidar com essas questões, que não se teorizam não se argumentam, enfim, não se referem num exercício de negação de um movimento vivo que ocorre com grande frequência no processo de execução de uma pesquisa.

APÊNDICE II - LEVANTAMENTO DE ARTIGOS, DISSERTAÇÕES, TESES,  
LIVROS, COMUNICAÇÕES E ENSAIOS PARA REVISÃO DE LITERATURA DA  
TESE

APÊNDICE II - LEVANTAMENTO DE ARTIGOS, DISSERTAÇÕES, TESES, LIVROS, COMUNICAÇÕES E ENSAIOS PARA REVISÃO DE LITERATURA DA TESE

Título do Trabalho	Breve Resumo	Autor(es)	Periódico e Ano de Publicação	País onde foi Publicado
<p>1) Artigo: <i>Ciganos: A oralidade como defesa de uma minoria étnica</i></p>	<p>Este trabalho procura mostrar a visão científico-social da importância da ORALIDADE para o povo cigano. O grupo rom fala o romanê, que é a estrutura linguística básica dos ciganos, apresentando algumas diferenças dialetais de acordo com o subgrupo. E o grupo calon fala o dialeto do mesmo nome, que sofre a influência no nível da estrutura da língua do país onde se encontram.</p>	<p>PEREIRA, Cristina da Costa.</p>	<p>Oficina Regional de Cultura para América Latina y el Caribe - Portal de la cultura de América Latina y el Caribe</p>	<p>Brasil</p>
<p>2) Artigo: <i>A identidade cigana e o efeito de "nomeação": deslocamento das representações numa teia de discursos mitológico-científicos e práticas sociais</i></p>	<p>Neste artigo procura-se mostrar como a tradição cultural cigana tem sido capaz de estabelecer uma identidade dinâmica e performativa a despeito de sua complexa diversidade.</p>	<p>FAZITO, Dimitri.</p>	<p><b>Revista de Antropologia.</b> São Paulo: USP, v. 49, n. 2, 2006.</p>	<p>Brasil</p>
<p>3) Artigo: <i>A relação dos ciganos com a escola pública: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional</i></p>	<p>O artigo apresenta reflexões em torno de alguns dos processos socioculturais, complexos e multidimensionais que estão relacionados ao afastamento da criança e jovem de etnia cigana da escola pública. Dentre os resultados alcançados, a autora afirma que "a relação da escola com os ciganos tem-se pautado por um 'conhecimento' estereotipado da sua cultura e modos de vida e uma incapacidade de trabalhar com a diferença, construindo com estas comunidades uma relação de subordinação minoria → maioria." (p. 177)</p>	<p>CASA-NOVA, Maria José.</p>	<p><b>Interacções</b> n. 2, p. 155-182, 2006.</p>	<p>Portugal</p>

4) Dissertação de Mestrado: <i>A experiência da criança cigana no Jardim de Infância</i>	No sentido de procurar compreender como é que as crianças de etnia cigana vivem a sua experiência num JI, em que existem outras crianças – ciganas e não ciganas – leva-se a cabo uma pesquisa num JI do ME. Esta insere-se no âmbito de uma metodologia de orientação etnográfica, em que se privilegiou a observação participante – técnica capaz de colocar o investigador face à possibilidade de conectar-se aos mundos sociais e culturais das crianças e, assim, propiciar a recolha de informações em primeira mão, que permitam descodificar os sentidos por elas atribuídos à sua experiência vivida no JI, na vida de todos os dias.	VENTURA, Maria da Conceição Souza Pereira.	Universidade do Minho, 2004.	Portugal
5) Ensaio: <i>História dos ciganos no Brasil</i>	Texto que narra parte da história do povo cigano no Brasil. A narrativa é respaldada em documentação que indica que a história dessa etnia no Brasil iniciou-se em 1574 com a chegada do cigano João Torres e sua mulher e filhos.	TEIXEIRA, Rodrigo Corrêa.	Juiz de Fora – Minas Gerais. Centro de Cultura Cigana, 2008.	Brasil
6) Artigo: <i>A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995–2000): avanços, desafios e tensões</i>	Análise de 46 textos elaborados por pesquisadores brasileiros que relacionam explicitamente: multiculturalismo, escola e currículo ou que abordaram a expressão de diferenças referentes a classe social, etnia, gênero, orientação sexual e cultura em instituições escolares e arranjos curriculares.	MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa.	<b>Revista Brasileira de Educação</b> , n. 18, set./dez., 2001.	Brasil
7) Artigo: <i>Etnicidade e educação familiar – o caso dos ciganos</i>	Esta pesquisa teve como objetivo refletir sobre os resultados (provisórios) de uma pesquisa de terreno (de caráter qualitativo) em desenvolvimento junto de uma comunidade cigana no que concerne às formas e processos de socialização e educação familiares das crianças relativamente à estruturação do seu <i>habitus</i> primário. Tendo em consideração que as famílias em estudo se enquadram nas chamadas classes sociais desfavorecidas, defende-se que a <i>educação familiar</i> que se realiza nestas famílias deriva de uma sobreposição da <i>pertença étnica</i> sobre a <i>pertença de classe</i> , estando simultaneamente na origem de uma certa <i>segurança para a acção</i> e na <i>manutenção de determinadas características culturais</i> definidoras dos estilos e de algumas oportunidades de vida da etnia	CASA-NOVA, Maria José.	Actas dos ateliers do V Congresso Português de Sociologia Sociedades Contemporâneas: 12 a 15 de maio de 2004. Reflexividade e Acção Atelier: Famílias	Portugal

<p>8)- Artigo: <i>Da alfabetização à inclusão social</i></p>	<p>cigana. Neste artigo apresentam-se algumas reflexões sobre um processo de alfabetização de um grupo multicultural, com uma predominância de elementos de etnia cigana, em que se fez a opção de “dar a palavra” ao próprio grupo, procurando “ouvir a voz” dos principais protagonistas da ação desenvolvida. A dinâmica mobilizadora que se desenvolveu ao longo de dois anos de funcionamento do curso constituiu-o numa plataforma de ligação com a comunidade, ao criar um movimento recíproco entre a escola e o bairro. Este movimento, que alimentou um processo de autoreflexividade e autoconhecimento com efeitos positivos na (re)construção das identidades pessoais e sociais, potenciando, ainda, a tomada de consciência de necessidades sociais cuja concretização começa a ganhar contornos através do desenho de um projeto de ação coletiva específico, de base territorial.</p>	<p>LEAL, Isabel Maria Valentim dos Santos. SALSELAS, Maria Teresa.</p>	<p>V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22 – setembro, 2005.</p>	<p>Brasil</p>
<p>9) Dissertação de Mestrado: <i>Educação cigana: entre-lugares entre Escola e Comunidade Étnica</i></p>	<p>O presente trabalho traz a apresentação e análise sobre a etnia cigana, sua história; seu tipo de organização social; os atuais processos de interlocução com o poder político brasileiro na elaboração de Políticas Públicas; apresentamos também o relato de um estudo de caso realizado com uma família cigana residente no município de Palhoça/SC/ Brasil, sobre as ideias que alguns ciganos, residentes no município de Palhoça-SC - Brasil, têm sobre educação e quais seriam os valores que estes atribuem à escola formal e à comunidade étnica.</p>	<p>SIMÕES, Silvia Regia Chaves de F.</p>	<p>Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – Florianópolis, 2007.</p>	<p>Brasil</p>
<p>10) Livro: <i>Comunidades ciganas: representações e dinâmicas de exclusão/integração</i></p>	<p>Tratou-se, neste projeto, de abordar a problemática da exclusão social no âmbito das comunidades ciganas fixadas em meio urbano e semi-urbano (Braga, Évora, Lisboa e Porto).</p>	<p>DIAS, Eduardo Costa. ALVES, Isabel. VALENTE, Nuno. AIRES, Sérgio.</p>	<p>Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas – ACIMÉ, Biblioteca Nacional – Catalogação na Publicação Comunidades ciganas: representações e dinâmicas de exclusão-integração/ /Eduardo Costa Dias...[et al.]. (Olhares:6) – março 2002.</p>	<p>Portugal</p>

<p>11) Dissertação de Mestrado:  <i>Porque os ciganos não gostam da escola: estudo realizado na escola do 1º Ciclo de Nelas</i></p>	<p>O objetivo do estudo é, perante a constatação do abandono e insucesso escolar a que estão votadas as crianças de etnia cigana, tentar averiguar as causas conducentes a essa situação. Outro propósito da pesquisa foi abordar o aspecto de que se revestem as relações estabelecidas entre crianças portadoras de diferentes valores culturais, num espaço específico, a escola do 1º ciclo, espaço de relações múltiplas que permite o confronto entre crianças ciganas e não ciganas. O principal propósito do estudo foi descobrir os motivos que levam as crianças de etnia cigana a não demonstrar interesse pela escola. Principais conclusões: para além de diversos fatores comportamentais que se prendem diretamente com a própria cultura cigana, a escola está desadequada ao ensino destas crianças. Os manuais escolares não estão adaptados aos seus interesses; grande parte dos docentes não estão motivados para a prática de uma educação intercultural e nalguns casos as crianças ciganas são consideradas um estorvo para o bom aproveitamento da turma.</p>	<p>PESSOA, Maria Rumilda Branquinho de Carvalho Pinho de Oliveira.</p>	<p>Mestrado em Relações Interculturais, Universidade Aberta. Porto: [s.n.], 1997. - 144p.</p>	<p>Portugal</p>
---	--	--	---	-----------------

<p>12) Artigo: <i>Etnicidade cigana, exclusão social e racismos</i></p>	<p>O objetivo do estudo: efetuar incursões analíticas focalizadas na abordagem aos processos de recomposição sócio profissional do grupo étnico cigano, e à percepção de racismos por parte do grupo étnico cigano no contexto da sociedade portuguesa. A análise será alicerçada em elementos de fundamentação empírica. A opção metodológica centrou-se na hipotética exemplaridade analítica de duas áreas de inserção sócio-espacial do grupo: o conselho de Espinho e o Bairro São João de Rua. Ao nível das opções técnicas, optou-se pela utilização de entrevistas biográficas de carácter semi-diretivo aos membros dos dois grupos e pela observação participante. As conclusões do estudo mostram que na capacidade de adaptabilidade demonstrada pelo grupo étnico cigano, embora tenham traduzido em minoria nas suas condições sócio-econômicas e de vida, não houve correspondência em termos de protagonismo sócio-político e em distintividades sociais.</p>	<p>MENDES, Maria Manuela.</p>	<p><b>Sociologia</b>, 8, 1998.</p>	<p>Portugal</p>
<p>13) Artigo: <i>Estudos ciganos no Brasil</i></p>	<p>Fazer uma breve análise crítica dos Estudos Ciganos no Brasil, apesar do frágil conjunto de trabalhos – em termos quantitativos e qualitativos – que têm sido produzidos na área, embora haja um ritmo crescente nos últimos anos.</p>	<p>MOONEN, Frans.</p>	<p>Núcleo de Estudos Ciganos, Recife - 2008.</p>	<p>Brasil</p>
<p>14) Ensaio: <i>Políticas ciganas: subsídios para encontros e congressos ciganos no Brasil</i></p>	<p>Apresenta a transcrição de vários documentos ciganos e não-ciganos internacionais, para subsidiar audiências, encontros e congressos dos ciganos no Brasil.</p>	<p>MOONEN, Frans.</p>	<p>Núcleo de Estudos Ciganos, Recife - 2008.</p>	<p>Brasil</p>
<p>15) Artigo: <i>A integração/ exclusão social de uma comunidade cigana residente no Porto</i></p>	<p>Investigação de carácter qualitativo junto de uma comunidade cigana residente na cidade do Porto. Partindo do ponto de vista dos ciganos, através do seu quotidiano, da sua relação e enraizamento com o meio, com as instituições locais, com a rede de Interconhecimentos, etc., procurou-se avançar na compreensão da sua vivência de integração/exclusão. Pela investigação realizada percebemos que as posturas de integração/exclusão social aparecem como</p>	<p>MAGANO, Olga, SILVA, Luisa Ferreira da.</p>	<p><i>Sociedade Portuguesa:</i> <b>Passados Recentes/ Futuros Próximos,</b> Associação Portuguesa de Sociologia, &lt;<a href="http://www.aps.pt/ivcongr-actas.htm">http://www.aps.pt/ivcongr-actas.htm</a>&gt; (2002).</p>	<p>Portugal</p>

	situações ambíguas. Por um lado, em muitos aspectos, parece-nos existir uma vontade de integração, por outro lado, em muitos outros aspectos, perante a ameaça de alterações de que não conhecem as conseqüências, parecem preferir ser eles próprios, sem se submeterem às condições propostas pela sociedade dominante.			
16) Artigo: <i>O desenvolvimento da proficiência motora em crianças ciganas e não ciganas: um estudo comparativo</i>	O objectivo deste trabalho foi o de estudar possíveis influências da etnia sobre o desenvolvimento motor. Concluiu-se que as crianças não ciganas, em comparação com crianças de etnia cigana, apresentavam valores significativamente superiores da motricidade global ( $p=0,015$ ), da motricidade fina ( $p=0,000$ ) e da própria proficiência motora ( $p=0,005$ ).	MARMELEIRA, José Francisco Filipe. ABREU, João Paulo.	<b>Motricidade</b> , Universidade de Évora, 3, v. 11.ind, 2007.	Portugal
17) Artigo: <i>José, Tereza, Zélia... .E sua comunidade: um território cigano</i>	Pensando na essência da realidade cigana, este artigo traz inicialmente uma breve caracterização histórica dos ciganos, apresentando a trajetória de poucos direitos e na seqüência apresenta as relações sociais entre ciganos e não-ciganos na cidade de Ipameri, sudeste de Goiás.	VAZ, Ademir Divino.	<b>Revista Trilhos – Revista da Faculdade do Sudeste Goiano</b> . Pires do Rio, v. 3, n. 3, p. 95-109, 2005.	Brasil
18) Dissertação de Mestrado: <i>Ciganos, Senhores e Galhardós: Um estudo sobre percepções e avaliações intra e intergrupais na infância</i>	O presente trabalho sublinha a importância de estudar, no âmbito dos estudos em psicologia social com crianças, (1) as estratégias de aculturação das crianças ciganas e as emoções e comportamentos que estas expressam em relação às crianças da maioria, em função de variáveis cognitivo-emocionais e da identidade social (simples e dupla), e (2) a importância de estudar comparações horizontais que se estabelecem entre grupos minoritários na hierarquização de preferências étnicas e nas atribuições causais para uma tarefa de sucesso.	ALEXANDRE, Joana Dias.	INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DO TRABALHO E DA EMPRESA. Departamento de Psicologia Social e das Organizações – 2003.	Portugal
19)Dissertação de Mestrado: <i>Cidades de portas fechadas: a intolerância contra os ciganos na organização urbana na Primeira República</i>	O presente estudo parte de uma retrospectiva histórica sobre os principais e diferentes momentos que caracterizaram a trajetória dos ciganos no Brasil, marcada predominantemente por intolerância e perseguições. Fazemos um recorte mais específico sobre as questões envolvendo esses grupos no contexto da cidade de Juiz de Fora, em Minas Gerais, nas últimas décadas do século XIX e início do XX, levando em conta as tensões e conflitos próprios ao	BORGES, Isabel Cristina Medeiros Mattos.	Universidade Federal de Juiz de Fora. Instituto de Ciências Humanas – Programa de Pós-Graduação em História, 2007.	Brasil

	panorama de transição para o capitalismo no Brasil.			
20) Tese de Doutorado: <i>Da barraca ao túmulo: cigana Sebinca Christo e as construções de uma devoção</i>	Uma cigana nômade que “lia” a sorte daqueles que a procuravam e que sempre esteve ligada diretamente às tradições milenares dos “romani” foi considerada milagreira após sua morte. Este é o foco central desta tese que, para entender a devoção sobre Sebinca Christo, penetrou no universo cigano, desde suas origens até a sua atual relação com as sociedades sedentárias.	JUNIOR, Lourival Andrade.	Universidade Federal do Paraná - Curitiba – 2008.	Brasil
21) Comunicação: <i>Um olhar sobre a identidade e a alteridade: Nós, os Ciganos e os Outros, os Não Ciganos</i>	Objetivo: tecer algumas considerações, ainda que sem pretensões de exaustividade, sobre a dualidade, identidade e alteridade. Esta discussão será alicerçada em elementos de fundamentação empírica. Intenta-se efectuar algumas incursões analíticas, focalizadas na análise das pertenças identitárias do grupo étnico cigano, tendo sempre por referência as fronteiras étnicas entre "ciganos" e "não ciganos". Resultados: A identidade étnica persiste não só por via da interacção do grupo étnico cigano com outros grupos sociais, mas, sobretudo pela oposição entre eles. As diferenças existem e persistem, assim como as oposições, denotando-se nos grupos empíricos uma sobrevalorização defensiva da superioridade moral e social do seu quadro de valores quando em confronto com o dos "Outros". Neste contexto, a valorização simbólica dos valores de práticas sociais do grupo adquire uma forma reactiva e de defesa perante as práticas de exclusão, marginalização e de assimilação de que são alvo e que se inserem num processo de longa duração.	MENDES, Maria Manuela.	IV Congresso Português de Sociologia. Universidade de Coimbra, 17-19 de abril de 2000.	Portugal
22) Artigo: <i>Ciganos e habitat: entre a itinerância e a fixação</i>	Objetivos do estudo: pretendia-se equacionar a relação entre ações de realojamento e re-estruturação dos modos de vida de uma população oriunda de diferentes cenários habitacionais, na maioria ditos degradados.	CASTRO, Alexandra.	<b>Sociologia – Problemas e Práticas</b> , n. 17, p. 97-111, 1995.	Portugal
23) Artigo: <i>A mobilidade, os ciganos e os outros: incertezas na relação com o território</i>	O estudo apresenta o resultado de três pesquisas realizadas, cujo foco partiu das representações e práticas de não ciganos. É um quarto estudo que direciona-se aos ciganos com o propósito de compreender a complexidade de fatores endógenos e	CASTRO, Alexandra.	Paper apresentado em 06/11/2007. ISCTE – II- C104.	Portugal

	exógenos a esta população que interferem nas lógicas de estruturação dos seus modos de vida e consequentemente nos seus percursos territoriais e na heterogeneidade de relações que mantém com o território.			
24) Livro: <i>Patrimonio cultural gitano</i>	A publicação inclui comunicações apresentadas durante as Jornadas Memórias del Pueblo Rrom-Patrimonio Cultural Gitano, realizadas em abril de 2005, em Buenos Aires, pelas comemorações do <i>Dia Internacional do Povo Cigano</i> . O objetivo da Jornada foi o de debater questões de identidade e a problemática sócio-cultural cigana a partir de diferentes perspectivas.	MARONESE, Letícia; TCHILEVA, Mira (Orgs.).	Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2005. 160 p.15,7x 22,8 cm. ISBN 987-1037-31.7	Argentina
25) Livro: <i>Os ciganos de Portugal</i>	Este estudo é o resultado de um conjunto de investigações desenvolvidas, por um dos mais célebres intervenientes nas Conferências do Casino, Adolfo Coelho. O Livro “Os Ciganos de Portugal” é considerado, pela generalidade dos investigadores, de grande relevância para o estudo etnográfico dos ciganos, em Portugal, durante o período oitocentista.	COELHO, Adolfo.	Publicações Dom Quixote, 1892.	Portugal
26) Livro: <i>Enterrem-me em pé – a longa viagem dos ciganos</i>	Os ciganos são o único povo que não precisa, e sobretudo não quer, uma pátria. Redefinem sua própria identidade, que se mantém a mesma há quase um milénio. São humanos fascinantes, misteriosos. A “problemática cigana” persiste nas sociedades modernas, principalmente na Europa, o que proporciona um retorno constante à questão. Esses homens e mulheres, em síntese, recusam a integração, num sentido de auto-proteção, ao mesmo tempo em que clamam para fazer parte de estruturas sociais absolutamente diferentes da sua. São insistentes e têm suas razões.	FONSECA, Isabel.	Companhia das Letras, 1996.	Portugal
27) Livro: <i>Minoria e Escolarização: o rumo cigano</i>	O tema é a escolarização das crianças ciganas, e é um estudo importante, atual e inovador. Mas é um estudo importante, atual e inovador por quê? Porque a escolarização das crianças ciganas, através da reflexão que suscita e das práticas pedagógicas a que pode conduzir, poderá fazer emergir um conjunto de saberes que se tomam proveitosos para a escolarização de todos.	LIÉGEOIS, Jean-Pierre.	Coleção Interface – Centre de Recherches Tsiganes, Secretariado Intreculturas, 2001.	Portugal

28) Livro: <i>Que sorte, ciganos na nossa escola!</i>	O texto contundente permite confrontar experiências, faz apelos questionadores das atuais práticas pedagógicas, dá a conhecer igualmente boas práticas educativas de crianças. Um "Olhar Cúmplice" acerca da escolarização das crianças ciganas, com a necessidade de refletir sobre "A Formação de Professores para a Diversidade". Igualmente de experiências, projetos, mediação, formação profissional, associativismo, arte, música, de vidas com e sem rumo, é feito este livro.	CHAVES, Maria Helena Torres.	Coleção Interface – Centre de Recherches Tsiganes, 2001.	Portugal
29) Livro: <i>Ciganos – Rom: um povo sem fronteiras</i>	O livro refere sobre os costumes e tradições dos povos ciganos, que são transmitidos de geração para geração. São abordados ainda os valores cultuados por essa etnia, tais como a união, a língua romani, a liberdade, o respeito aos mais velhos, a convivência familiar, e o casamento cigano.	FILHO, Nelson Pires.	São Paulo: Madras, 2005.	Brasil
30) Livro: <i>Ciganas e não ciganas: reclusão no feminino</i>	Este livro resulta de um sub-projeto de investigação, cujo objetivo geral foi analisar, do ponto de vista sociológico, a população feminina do Estabelecimento Prisional Regional de Castelo Branco. O estudo foi desenvolvido com a população reclusa feminina do Estabelecimento supracitado. Privilegiou-se as questões étnicas no decorrer do processo de reclusão. Os conceitos chave que estão na base do presente trabalho são: prisionização e etnia.	RODRIGUES, Donizete; VIEIRA, Célia Faustino; OLIVEIRA, Elisa; FIGUEIREDO, Jorge; FIGUEIREDO, Marina.	Contra-Regra e Autores. Lisboa, 2000.	Portugal
31) Livro: <i>PONTES para OUTRAS VIAGENS Escola e Comunidade Cigana: representações recíprocas</i>	Através deste trabalho, essencialmente, pretendeu-se analisar significados que a instituição escolar tem para a comunidade cigana de um dado bairro da cidade do Porto. Simultaneamente, analisou-se também que representações os professores (da escola que serve a comunidade cigana) têm da referida comunidade e do seu próprio trabalho com as crianças deste grupo sociocultural.	CORTESÃO, Luiza; STOER, Stephen; CASA-NOVA, Maria José; TRINDADE, Rui.	Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas. ISBN 989-8000-00-7, 2005.	Portugal

## APÊNDICE III - O SENTIDO E O SIGNIFICADO<sup>1</sup> DE LIBERDADE PARA HOMENS E MULHERES DE ETNIA CIGANA

Joseth Antonia Oliveira Jardim Martins\*  
Tânia Stoltz\*\*

*Nós, ciganos só temos uma religião: a liberdade.  
Em troca dela renunciamos à riqueza, ao poder, à ciência e a sua glória.  
Vivemos cada dia como se fosse o último.  
Quando se morre, se deixa tudo: um miserável carroção ou um grande império.  
E nós cremos que naquele momento é muito melhor termos sido ciganos do que reis.  
Não pensamos na morte. Não a tememos, eis tudo.  
O nosso segredo está em gozar a cada dia as pequenas coisas  
Que a vida nos oferece e que os outros homens não sabem apreciar;  
Uma manhã de sol, um banho em uma nascente,  
O olhar de alguém que nos ama.  
É difícil entender estas coisas, eu sei. Cigano se nasce.  
Gostamos de caminhar sob as estrelas  
Contam-se coisas estranhas sobre os ciganos.  
Dizem que leem o futuro nas estrelas e que possuem o filtro do amor.  
As pessoas não creem nas coisas que não sabem explicar.  
Nós, ao contrário, não procuramos explicar coisas nas quais cremos.  
Nossa vida é simples, primitiva.  
Basta-nos ter o céu por telhado,  
Um fogo para nos aquecer e as nossas canções quando estamos tristes.*

(Vittorio Mauer Pasquale/cigano Spatzo)

### RESUMO

O presente artigo tem por objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa de caráter qualitativo desenvolvida junto de uma comunidade cigana sobre o sentido e o significado de liberdade para homens e mulheres desta etnia. A diretriz das investigações respaldou-se nas interpretações de Vygotsky (1995) acerca do conceito de liberdade. Realizaram-se entrevistas semiestruturadas com um grupo de homens e mulheres ciganos instalados há três anos em um terreno em um bairro da periferia da cidade de Curitiba. A análise dos dados desvela uma grande valorização

<sup>1</sup> Para Vygotsky (1992), *significado* engloba o coletivo, ou seja, significações são aquelas vividas coletivamente. E o *sentido* é aquilo vivido de forma singular, sendo ambos produzidos no contexto social.

\* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Programa de Pós-Graduação em Educação.

\*\* Professora do Departamento de Teorias e Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

da liberdade enquanto um estilo de vida, uma opção em não viver submetido aos bens materiais, uma forma de valorização de valores que se diferenciam daqueles estabelecidos pela sociedade dominante. No que diz respeito às questões de gênero, viver a liberdade é diferente para homens e mulheres ciganos. Para os homens ciganos, este sentimento de liberdade está relacionado às frequentes saídas da comunidade objetivando adquirir produtos para a venda, e a obtenção de alimentos para a família. Para a maioria das mulheres entrevistadas, os homens ciganos têm muito mais liberdade do que elas, e os argumentos para justificar esta percepção ancoram-se nas observações cotidianas de que os homens saem com grande frequência e as mulheres permanecem nas tendas realizando atividades domésticas. Na perspectiva das entrevistadas, sentir-se livre implica em sair do ambiente doméstico, fazer outras coisas além de cuidar dos filhos e da tenda.

**Palavras-chave:** Ciganos. Liberdade. Gênero.

## 1 INTRODUÇÃO

É possível refletirmos sobre a história das diferentes etnias existentes sob pontos de vista que, dependendo das particularidades que se pretenda elucidar, podem estar estreitamente relacionadas às percepções imediatas das pessoas, às inquietações dos pesquisadores e cientistas, ou mesmo, às intenções do próprio povo que as representa. No que diz respeito à etnia cigana, a busca de informações sobre o modo como se origina, sua história, tradição e costumes torna-se fundamental no sentido de conhecê-los a partir de si mesmos. De acordo com Pereira (1997), não se pode conhecer os ciganos isolados de seu contexto, isto é, dos condicionamentos socioculturais de sua etnia. No entanto, as chaves da identidade desse povo não se encontram no indivíduo, mas no grupo. A cultura e a personalidade cigana moldam-se por completo no grupo e, a partir daí, projetam-se em cada um de seus componentes. (p. 34)

Dessa forma, considerando a valorização que é atribuída ao grupo enquanto base e sustentáculo para a manifestação da identidade étnica cigana, este trabalho pretende refletir sobre o sentido e o significado de liberdade para o povo cigano, posto que a livre escolha configura-se como uma das principais características, ou o bem mais precioso desta etnia. Anteriormente ao interesse em compreender nuances do conceito de liberdade e o sentido a ele conferido pelos ciganos, importa

saber, inicialmente, a etimologia da palavra e qual o povo que recebe esta designação.

Cigano. [do grego bizantino athinganos, pelo fritzigane ou tsignane.] S. m. 1. Indivíduo de um povo nômade, provavelmente originário da Índia e emigrado em grande parte para a Europa Central, de onde se disseminou, povo esse que tem um código ético próprio e se dedica à música, vive de artesanato, de ler a sorte, barganhar cavalos, etc. [Designam-se a si próprios rom, quando originários dos Balcãs, e manuche, quando da Europa Central.] Sin.: boêmio, gitano, calom. (FERREIRA, 2001, p. 470).

Cabe ressaltar que os ciganos não representam um grupo uniforme, eles se subdividem em muitos subgrupos que se diferenciam entre si. Os principais grupos são: rom, sinto e calom, que são compostos por kalderash, matchuaia, horahanê, lovara e outros. Em outras palavras, um determinado grupo pode ou não apresentar costumes identificados em outros grupos de outras regiões ou mesmo de outros países. De acordo com Pereira (1997), os principais grupos de ciganos existentes no Brasil são: o calom, composto por ciganos que chegaram ao Brasil via Portugal e Espanha, e o rom, composto por ciganos extraibéricos que aqui chegaram procedentes da Iugoslávia, Romênia, Rússia, Alemanha, França, Itália, Grécia, Hungria, Turquia etc.

No que diz respeito ao número de ciganos no Brasil, é possível afirmar que esta informação é imprecisa, não existem ainda dados oficiais que confirmem as estimativas apresentadas. De acordo com a APRECI (Associação de Preservação da Cultura Cigana), o Brasil abriga por volta de 1 milhão de ciganos, 600 mil deles sem residência fixa, enquanto que, para a Pastoral de Nômades, o número de ciganos no Brasil chega a 800 mil. Segundo a Secretaria da Identidade e da Diversidade do Ministério da Cultura - SID/MinC, o Brasil terá o primeiro diagnóstico sociocultural sobre o povo cigano. O protocolo de cooperação do censo foi firmado em 2007 entre os ministérios da Cultura, Educação e Saúde e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) da Presidência da República.

Com base no exposto, é possível considerarmos que, ao longo da história, o estilo de vida e a cultura da etnia cigana contribuíram e têm contribuído para que os dados sobre o número de ciganos existentes se tornassem imprecisos, posto que, em relação à própria origem desta etnia, existem diferentes pontos de vista. Para Simões (2007), a vida nômade dos ciganos é um dos fatores que têm dificultado a determinação de sua origem social e étnica.

A origem dos ciganos, em virtude da ausência de documentação escrita, tem praticamente desconhecida metade de sua história. Outro elemento significativo em relação à gênese é o de que grande parte dos escritos foram feitos por não-ciganos, podendo, portanto, ter havido equívocos na observação, interpretação e compreensão das representações que compõem essa cultura. (SIMÕES, 2007, p. 27).

Em outras palavras, poder-se-ia dizer que os povos ciganos são ainda muito pouco conhecidos, configurando-se numa minoria étnica que denuncia uma invisibilidade social subjacente à exclusão social e excessiva visibilidade negativa ancoradas no preconceito e estereótipos resultantes do ranço histórico que os acompanha. A representação social do cigano está associada a atributos negativos. A exemplo disso, Alexandre (2003) chama a atenção para designações como:

*Heidens* (pagãos) em holandês, *Caramis* (ladrões) na Arábia Saudita, *Calé* (escuros) em Espanha, ou *Karachi* (negro) na Pérsia. Numa análise retrospectiva, podemos constatar que desde o século XIV que a palavra Cigano é utilizada como um insulto (Frazer, 1992), reunindo as conotações de desprezo e subdesenvolvimento intelectual (Auzias, 1995/2001), estando ainda hoje vinculada a palavras como *ladino*, *trapaceiro* ou *ardiloso* (Figueiredo, 1991). Ainda como refere Costa (1995), o sentido das palavras «ciganos», «ciganar», «ciganice», tem por base a idéia de impostura ou burla. (p. 11).

Nesse contexto, é possível admitirmos que em uma sociedade de consumo, fortemente marcada pela valorização do trabalho e da produção dele resultante, a etnia cigana, ao não corresponder a esse “modelo”, ao recusar-se a conformar-se às normas e convenções da sociedade dominante, torna-se excluída e marginalizada. Por outro lado, esta suposta resistência em ajustar-se às normas sociais mais amplas não significa dizer que os ciganos não vivam de acordo com algumas regras. Um olhar descuidado pode sugerir que, por demonstrarem uma grande identificação com a sensação de liberdade, os ciganos são muitas vezes interpretados como povos que praticam a libertinagem. Essas questões levaram-nos a pesquisar sobre o significado da liberdade para homens e mulheres de etnia cigana.

Entende-se ser importante a realização de estudos que tenham interesse em saber sobre os ciganos, a partir de si mesmos, ou seja, raramente se tem perguntado aos próprios ciganos como se sentem em relação à liberdade, ou melhor, de que maneira a experienciam em seu grupo étnico.

Vygotsky foi um dos autores em psicologia que escreveu sobre o conceito de liberdade. Em sua obra intitulada *História do Desenvolvimento das Funções*

*Psíquicas Superiores* (1995), o referido autor descreve sobre como se processa o desenvolvimento desta função psicológica que necessariamente está implicada em uma conjunção de competências para que o ser humano possa elegê-la conscientemente. Não se trata, portanto, de uma atitude isolada, destituída de valor e/ou aprendizagem. Toassa (2004) chama a atenção para os aspectos relacionados à livre-escolha:

Como se poderia entender a reação de livre-escolha no contexto da vida humana concreta? Resposta: entendendo a complexa relação entre as determinações de nossas escolhas e o processo de pensamento a elas relacionado, que não só se define em função do que existe objetivamente, como também cria novas escolhas a partir do que já existe. A intenção livremente estabelecida não é caudatária de uma cognição asséptica, mas, sim, ato de uma individualidade consciente, em que se inscreve a história de interações humanas – até mesmo a história dos motivos constituídos pelas pessoas. (p. 4).

Para que possamos compreender as determinações das escolhas realizadas por um determinado grupo cultural, é imprescindível compreendermos quais os critérios, e principalmente as formas de pensar sobre tais escolhas.

## **2 METODOLOGIA**

Considerando a questão norteadora: Qual é o significado de liberdade para homens e mulheres de etnia cigana? Nosso propósito foi compreender o sentido e o significado que os participantes do estudo atribuem à liberdade.

As categorias investigadas foram o significado de liberdade, como se pode perceber alguém como livre, como é sentir-se livre enquanto cigano (homem e mulher), em que aspectos esta liberdade se diferencia para homens e mulheres ciganos.

Os tópicos das entrevistas semiestruturadas realizadas com os participantes iniciaram-se com a questão: O que é liberdade? As respostas foram registradas em diário de campo. A análise do material coletado nas entrevistas foi realizada com base no método de Análise de Conteúdo proposto por Bardin (1991) e interpretado a partir do referencial histórico-cultural de Vygotsky. O estudo teve como foco analisar

a concepção de liberdade para um grupo de pessoas de etnia cigana. Foi realizada uma investigação de caráter qualitativo junto de uma comunidade cigana que está instalada há três anos em um terreno na Cidade Industrial, num bairro periférico da cidade de Curitiba, no Estado do Paraná. Foram entrevistados três homens (A.S.N., 88 anos; N.S.J., 40 anos; J.A.B., 30 anos) e três mulheres (N.M.G., 70 anos; M.S.C., 43 anos; C.S.S. 30 anos).

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com Paiva (2006), todos os povos almejam a liberdade, mas todos ou quase todos abdicam de parcelas substanciais dessa liberdade em nome de outros valores, como por exemplo, segurança. No que diz respeito aos ciganos, estes não abdicam da liberdade nem em benefício da felicidade. O cigano tem em suas entranhas tão profundo senso de liberdade que em geral morrem ou definham quando presos. Desta forma eles não se prendem nem se curvam para valores que os não ciganos julgam fundamentais como: pátria, hinos altissonantes, bandeiras, selo, armas nacionais, enfim não curvam a espinha para autoridades, governos, regras e regulamentos. O que não significa dizer que sejam anárquicos. Geralmente, eles obedecem às leis do país onde estão.

Para os ciganos que participaram da pesquisa, a liberdade tem um valor fundamental, isto fica claro na resposta dos entrevistados: *“liberdade para mim é viver ao ar livre, junto da natureza, morar embaixo de uma lona, fazer o que deseja fazer”* N.S.J, (40 anos). A liberdade aqui se apresenta acima de qualquer outra condição, ou seja, abdica-se da segurança, do morar bem, do conforto para escolher o que se pretende fazer. Para J.A.B. (30 anos) a *“liberdade é sair a qualquer hora sem ter a preocupação de voltar, não ficar preso no trabalho, poder fazer o que gosta, comer o que quiser, viver a vida”*. Já para A.S.N. (88 anos), *“liberdade significa: ‘estar solto, não ter preocupação com regras, fazer o que se quer fazer como eu faço e fiz minha vida inteira, porque nasci cigano e isto eu aprendi muito bem, ser livre’*”. A própria liberdade é percebida como uma possibilidade de viver despreocupadamente, o que implica no uso do tempo de maneira flexível, sendo este modo de liberdade a expressão do desejo de poder fazer o que se pretende,

dato que aparece nas respostas dos três entrevistados do sexo masculino. Em outros termos, a liberdade é o que se constitui para eles em um valor inexorável, como eles próprios costumam expressar ao afirmarem que sua liberdade não tem preço.

Tornar-se livre é, portanto, assimilar um significado diferenciando-se dele – é tornar-se indivíduo humano que recria a realidade na consciência, constituindo um ativo conhecimento das determinações da conduta e, nesse processo de conhecimento, modifica-se a realidade objetiva (natural e/ou social). (TOASSA, 2004, p. 4).

Para a perspectiva vyotskyana, a liberdade significa a tomada de consciência. Neste sentido, para entender o significado da terminologia num determinado grupo étnico, faz-se necessário compreendermos o modo como se apropriam do significado daquele conceito em seu grupo cultural. Na cultura cigana, a condição de ser livre está necessariamente vinculada à não sujeição aos padrões de uma sociedade dominante. Assim, o significado atribuído à liberdade configura-se numa maneira diferente de encarar a vida. Uma das entrevistadas respondeu que liberdade para ela é *“sentir-se independente, viver tranquilo, não andar preocupado com a vida de ninguém, somente com a própria vida”*. (N.M.G., 70 anos). Aqui, mais uma vez, a liberdade aparece como uma opção de viver de modo despreocupado, no qual o foco principal é a própria vida. Para C.S.S. (30 anos), liberdade é *“poder cuidar dos filhos do jeito que quer, dar o melhor para eles, não ter horário, não sair para trabalhar”*, ou seja, é poder instituir as próprias regras e acreditar que elas têm o seu valor, é confiar na própria capacidade de enfrentar a realidade, com os recursos e conhecimentos de que dispõe, como diz A.S.N. (88 anos): *“os não ciganos não dão amor a seus filhos? Não cuidam para que não fiquem doentes? Nós também damos”*. Evidencia-se um sentimento de valoração pelo que sabem fazer e principalmente com a preocupação de fazer bem feito.

De acordo com Vygotsky (1995), tornar-se livre é um processo racional, implicado na apropriação concretamente determinada da vida humana. Sendo um processo racional, ele se consubstancia do sentido a ele conferido no grupo cultural. Toassa (2004) refere que para Vygotsky a liberdade deve ser explicada como um produto do desenvolvimento progressivamente incrementado, ou seja, a consciência humana. A liberdade numa perspectiva vyotskyana não é uma capacidade magicamente apresentada ao homem, mas, sim, um fenômeno ontogenético

indissociável das relações sociais já existentes. Conhecer as condições necessárias para a livre-escolha é um passo necessário para analisá-la e mediar seu processo de constituição.

Outro tópico do estudo realizado refere-se à questão de gênero. Compreender as questões de gênero implica, necessariamente, em correlacionar aspectos da cultura, da sociedade e, ainda, aspectos de funcionamento psicológico originários de uma determinada cultura e sociedade que contribuem para a construção da feminilidade e masculinidade.

No que diz respeito ao papel masculino na etnia cigana, o comando da família é exercido pelo homem, que é o responsável pela família, ou seja, é o líder e compete a ele a segurança e o sustento da família. Cabe a ele exercer as tarefas mais pesadas, e resolver as situações mais difíceis. Costuma ser muito respeitado pela mulher e pelos filhos, que são a ele inteiramente subordinados. É de sua responsabilidade resolver as pendências, decidir o destino das viagens que devam fazer, e ainda gerenciar todos os assuntos que dizem respeito ao clã. Ao serem questionados sobre o modo como percebem a liberdade para homens e mulheres, obteve-se as seguintes respostas: A.S.N. (88 anos) fez a seguinte observação: *“nós saímos de casa para fazer negócios, comprar comida, roupas, e as mulheres ficam nas tendas”*. Dito de outro modo, os homens saem da comunidade onde vivem com mais frequência que as mulheres, e a justificativa para esta saída relaciona-se ao fato de ir na busca de formas de sobrevivência, fato que se evidencia também no discurso de N.S.J. (40 anos) ao reforçar a importância desta saída do homem para adquirir recursos para a família: *“Nós vamos atrás das coisas para comprar, vender, e depois compramos o que é necessário para comer”*. Já para J.A.B. (30 anos), *“os homens ciganos são mais livres sim, tem mais liberdade para sair, a mulher cigana não pode sair a qualquer momento e sozinha”*. O significado de liberdade aqui se relaciona com a possibilidade ou não de sair da comunidade para fazer outras coisas, que estejam diretamente ligadas aos papéis masculinos e femininos.

O papel conferido às mulheres de etnia cigana costuma ser o de reprodutoras de outros indivíduos para assegurar a continuidade e sobrevivência do grupo social. Nas comunidades ciganas, é comum que uma moça tenha o estatuto de filha apenas quando não é casada e que passe a ser esposa, nora e cunhada na família do marido. Na maioria das vezes, elas podem ser responsáveis pela angariação de recursos e bens para as suas famílias além de desempenharem também um lugar

central na educação das crianças, no cuidado da casa e na reprodução do grupo doméstico. No que diz respeito ao modo como as entrevistadas percebem a liberdade em relação ao sexo feminino e masculino, foi possível perceber diferenças nas respostas, por exemplo, quando, ao ser questionada se a mulher cigana vive a liberdade da mesma maneira que o homem cigano, N.M.G. (70 anos) respondeu que *“a mulher e o homem cigano vivem a liberdade da mesma maneira, não existe diferença”*; no entanto, M.S.C. (43 anos) e C.S.S. (30 anos) percebem diferenças na forma de viver esta liberdade. Para M.S.C, *“os homens ciganos podem sair mais, vão fazer negócios, fazem compras, vão para festas enquanto as mulheres ficam em casa, cuidando dos filhos e do trabalho”*. C.S.S. diz que *“os homens saem para trabalhar, ganhar dinheiro, comprar coisas, e as mulheres ficam em casa cuidando das coisas”*. Em outros termos, é possível inferir que o significado de liberdade é percebido como sendo diferente entre os dois sexos, posto que na perspectiva das entrevistadas, sentir-se livre implica em sair do ambiente doméstico, fazer outras coisas além de cuidar dos filhos e da casa. A liberdade humana consiste precisamente em que se pensa, quer dizer, em que se toma consciência da situação criada (VYGOTSKY, 1995, p. 288). Ao perceberem as condições impostas pelo grupo de pertença em relação à liberdade, estas duas mulheres ciganas da comunidade pesquisada demonstram uma tomada de consciência sobre as limitações desta suposta liberdade. Esta percepção sobre o significado da liberdade para a mulher cigana ser diferente do homem cigano pode estar ancorada na hierarquização de gêneros descrita nos estudos de Cortesão, Stoer, Trindade e Casa-Nova (2005): Em investigações já realizadas foi visível uma hierarquia em função do gênero, em que a mulher assume um papel subalternizado em relação ao homem, evidenciando a existência de uma comunidade patriarcal. (p. 15). Importa ressaltar, no entanto, que o grau em que essa patriarcalidade se manifesta pode diferenciar-se em relação a outras comunidades. Na comunidade pesquisada, evidenciou-se esta diferenciação de papéis femininos e masculinos bem como o desempenho de atividades a eles conferido. Por exemplo, no decorrer do período destinado à realização de entrevistas, foi possível constatar a presença da mulher constantemente em situação doméstica; enquanto os homens saíam para fazer negócios e comprar alimentos, as mulheres permaneciam nas tendas cuidando dos filhos, lavando louças, varrendo o quintal e conversando entre elas. Por outro lado, a evidência de uma conscientização sobre a diferença entre ser uma “mulher

cigana livre” e um “homem cigano livre” parece estar associado à vontade de usufruir do mesmo “código de liberdade” experimentado pelos representantes do sexo masculino nesta comunidade. Se considerarmos o ponto de vista da perspectiva vygotskyana sobre a vontade iremos constatar que, para este autor, a vontade não é algo estático, portanto está sujeita a constantes transformações resultantes de tensões. Dito de outro modo, a vontade é historicamente constituída. Dranka (2001) argumenta que existem inúmeras considerações a respeito da vontade.

Segundo Spinoza, a própria atividade interna do intelecto garante que a atividade do espírito siga o seu caminho, como se a vontade já estivesse constituída. Descartes, ao contrário, afirma que é necessário um constante esforço da vontade, uma constante tensão. A diferença de concepção de “tensão da vontade” entre Descartes e Vygotsky diz respeito ao aspecto interno e externo do sujeito. Para Descartes, a vontade se desenvolve individualmente e, segundo Vygotsky, ela se desenvolve na “relação” do sujeito com o outro. Há uma certa individualidade no desejo de cada um, mas o meu desejo só existe porque vivo em um mundo compartilhado com os desejos do outro. (p. 2).

Sem embargo, ao falarmos em vontade, liberdade, autodomínio para esta perspectiva teórica, torna-se necessário levar em consideração as implicações do outro na construção dessas noções, ou seja, é na relação com o outro que o ser humano internaliza o sentido de vontade, liberdade e autodomínio. Sobre estes conceitos, as ideias de Vygotsky se coadunam com o pensamento de Espinosa (1989) desenvolvido em sua filosofia da liberdade. A liberdade para Espinosa envolve um poder irrestrito e absoluto de expressão, sem que nada, absolutamente nada, externo ao ser que se expressa possa vir a limitar, a constranger este poder de expressão (Livro I, Definição). No que diz respeito à vontade, Espinosa defende que ela está diretamente relacionada a uma forma de pensar: “cada volição não pode existir nem ser determinada a agir, se não for determinada por outra causa, esta por uma outra, e assim sucessivamente, ao infinito” (Ética I, p. 109). É possível inferirmos que para esse filósofo a vontade está relacionada a fatores externos. Sobre esse ponto de vista, Dranka (2001) argumenta que para a filosofia espinosana, o domínio do homem sobre os próprios processos de seu comportamento constrói-se da mesma forma que se constrói o domínio do homem sobre os processos da natureza. O homem, que vive em sociedade, está sempre sujeito às influências de outras pessoas. (p. 2). E essa sujeição às influências de

outras pessoas é algo muito presente na etnia cigana, na comunidade pesquisada na qual, por exemplo, foi possível perceber a transmissão de valores e crenças de geração para geração. No que diz respeito ao significado de liberdade, A.S.N. (88 anos) refere: *“desde quando eu era muito pequeno, meu pai me falava da liberdade, de não ficar preso às coisas do mundo, o que importa é viver a vida”*. A transmissão dos conselhos, dos conhecimentos, crenças e valores são levadas muito a sério pelas famílias e respeitados e considerados pelos filhos que passam a assumi-los em suas vidas. Toassa (2004) chama a atenção para o fato de Vygotsky entender a liberdade como função de um novo tipo de realidade consciente: a palavra, elemento-chave na ontogênese da conduta superior, o qual cria a possibilidade de representação da realidade ao invés da simples reação imediata aos estímulos já existentes. Como a oralidade é um elemento muito forte na transmissão de valores para as pessoas de etnia cigana, a palavra configura-se como um dos traços culturais mais importantes desse povo, principalmente no que diz respeito à manutenção e defesa de seus valores.

Segundo Vygotsky, a linguagem é um dos mais poderosos meios de influência sobre a conduta do outro. O próprio homem, no processo de seu desenvolvimento, chega a dominar os mesmos meios que foram utilizados para orientar o seu comportamento. Controlar a vontade e ser livre, para Vygotsky, seria compreender os meios que orientam e conduzem o seu próprio comportamento, isto é, compreender a linguagem. (DRANKA, 2001, p. 3)

Pois bem, aqui nos deparamos com a forte influência da linguagem na conduta do outro, ou seja, é possível perceber que na comunidade pesquisada os comportamentos das crianças são mediados pelas ações e principalmente pelas colocações dos pais e membros mais velhos do grupo. Cabe-nos uma pergunta: até que ponto a dimensão desta suposta liberdade experienciada pelos ciganos se mantém fiel ao significado atribuído por essa etnia considerando as transformações históricas e sociais enquanto interferentes neste processo? Ora, a resposta a esta questão insinua-se no seguinte excerto: *“Los primeros hombres surgidos del mundo animal no tenían esencialmente una libertad diferente a la de los propios animales; pero cada paso dado por el camino de la cultura era un paso hacia la libertad”*.

(VYGOTSKY, 1995, p. 300).<sup>28</sup> Dessa forma, a liberdade para Vygotsky é construída culturalmente, o que significa dizer que não existe um significado de liberdade estático e permanente. Com relação à etnia cigana, ao conviver com diferentes culturas e sociedades, a percepção sobre o modo como essas sociedades se organizam e elegem determinados valores, provavelmente, interfira na maneira de pensar e agir deste grupo. A exemplo disso podemos citar as percepções das mulheres ciganas entrevistadas (as mais jovens) sobre a diferença em experienciar a liberdade para homens e mulheres ciganos.

Quando o homem avaliar, pelo entendimento, as circunstâncias existentes, segundo Vygotsky, estará avaliando a si mesmo, porque as circunstâncias existentes são produto da atividade humana. Avaliando os produtos da atividade humana, através da linguagem, é possível penetrar no mundo interior do homem. (DRANKA, 2001, p. 10)

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Si consideramos que no hay en la faz de la tierra ningún pueblo que ame tanto la libertad como el pueblo gitano, habrá que pensar que estamos anteponiendo los temas de educación, vivienda, sanidad etc., e ignorando uno vital: la libertad, sin la que no se pueden conseguir ni la educación, ni la sanidad, ni la fraternal convivencia payo-gitana. (Antonio Martínez Amador - Presidente do Secretariado Gitano en Ubeda, España).<sup>29</sup>*

Ao refletirmos sobre as respostas apresentadas pelos entrevistados, foi possível perceber uma significativa valorização da liberdade tanto para os homens como para as mulheres de etnia cigana. Essa valorização ancora-se no entendimento de que é possível viver a vida de acordo com valores e normas

---

28 Os primeiros homens surgidos a partir do animal não tinham uma liberdade diferente dos próprios animais, mas cada passo dado no caminho da cultura foi um passo em direção à liberdade. (VYGOTSKY, 1995, p. 300).

29 Se considerarmos que há na face da terra qualquer nação que ame a liberdade tanto quanto o povo cigano, deve-se pensar que estamos colocando as questões da educação, habitação, saúde, etc., e ignorando uma questão vital: a liberdade, sem a qual não se pode conseguir a educação nem a saúde, nem a fraterna convivência entre o povo cigano e o não cigano. (Antonio Martínez Amador - Presidente do Secretariado Gitano em Ubeda, Espanha).

diferentes daquelas impostas pela sociedade dominante. Nesse sentido, a liberdade se configura como uma forma de vida, uma opção pela flexibilização no uso do tempo e principalmente um significativo desapego aos bens materiais. Viver livre, para os participantes da pesquisa, é viver despreocupado, solto, sendo esta “soltura” entendida como viver ao ar livre, em contato com a natureza.

No que diz respeito às questões de gênero, viver a liberdade para homens e mulheres ciganos é diferente. Para os homens ciganos, este sentimento de liberdade, está relacionado às frequentes saídas da comunidade objetivando adquirir produtos para a venda, e ainda para a obtenção de alimentos para a família. Para a maioria das mulheres entrevistadas, os homens ciganos têm muito mais liberdade do que as mulheres ciganas, e os argumentos para justificar esta percepção ancoram-se nas observações cotidianas nas quais os homens saem com grande frequência e as mulheres permanecem nas tendas realizando atividades domésticas. Na perspectiva das entrevistadas, sentir-se livre implica em sair do ambiente domiciliar. Elas adquiriram consciência sobre as limitações da suposta liberdade. Por outro lado, a evidência de uma conscientização sobre a diferença entre ser uma “mulher cigana livre” e um “homem cigano livre” parece estar associada à vontade de usufruir do mesmo “código de liberdade” experimentado pelos representantes do sexo masculino nesta comunidade. Após tudo o que foi dito, podemos então ressaltar, à guisa de conclusão, que se faz necessário construirmos conhecimentos na área das ciências humanas num exercício de imbricamento com a vida, e não de maneira abstrata e racionalmente “isolados” dela. Mais do que nunca, faz-se necessário ao cientista da atualidade saber o que vê e, para que isso aconteça, deverá desnudar-se dos preconceitos (histórica e culturalmente constituídos) e permitir-se “aproximar-se corporalmente” do fenômeno a ser estudado. E, ao focalizar suas lentes criteriosamente reguladas com o “fazer científico”, envolver-se, impregnar-se, com o propósito de compreender a realidade daquilo que pretende explicar. A pesquisa científica na atualidade reclama a necessidade de uma sensibilidade emocional, o que não significa uma emoção pedante, desmedida (aquela sucateada no cotidiano), mas uma sensibilidade que contribua para que o pesquisador sinta a orientação de seu estudo não pautada apenas na calculada racionalidade teórica. É preciso que nos sensibilizemos com o outro (aquele que nos instiga a conhecer melhor) para que possamos aprender com ele, entendermos as diferentes estratégias utilizadas para viver os mais

interessantes papéis a serem representados no palco da existência. Por que isso? Simplesmente porque, ao procurarmos compreender as particularidades de um povo (humano), de uma dada cultura, na realidade estamos fazendo um significativo resgate de nossa própria humanidade... Talvez por isto a experiência com essas diferentes culturas seja um dos principais “terrenos” para nos conhecermos melhor. Em outros termos, estudos sobre a cultura cigana, podem servir para “testar” a incomensurabilidade da diferença.

Não reconhecer a experiência como fonte do conhecimento é, epistemologicamente falando, debilitar a teoria e a prática; contudo, não reconhecer as ligações entre experiência e conhecimento e a necessidade de desenvolver as categorias analíticas que podem facilitar a translação da experiência em conhecimento e assim em práticas é, politicamente falando, tirar poder [deempowering] e desmobilizar. (TORRES, 1998, p. 208).

## REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Joana Dias. **Ciganos, Senhores e Galhardós**: um estudo sobre percepções e avaliações intra e intergrupais na infância. Tese (Dissertação de Mestrado em Psicologia Social e Organizacional) – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Departamento de Psicologia Social e das Organizações. Lisboa, 2003.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1991.

BORGES, Isabel Cristina Medeiros Mattos. **Cidades de portas fechadas**: a intolerância contra os ciganos na organização urbana na Primeira República. Universidade Federal de Juiz de Fora. Instituto de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História, 2007.

CORTESÃO, Luiza; STOER, Stephen; CASA-NOVA, Maria José; TRINDADE, Rui. **Pontes para outras viagens**: escola e comunidade cigana: representações recíprocas. Lisboa: ACIME, 2005.

DRANKA, Renata Aparecida Paupitz. Linguagem como mediação entre a vontade do eu e do outro. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 1, n. 2, jan./jun. 2001.

ESPINOSA, Bento. **Ética**. Trad. Joaquim de Carvalho, Joaquim Ferreira Gomes e Antônio Simões. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1989.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário de Língua Portuguesa Séc. XXI**. [S.l.]: Editora Nova Fronteira, 2001.

PAIVA, Asséde. **Brumas da História do Brasil**. FBN nº registro 248582, livro 442, f. 242 Revisão Acir Reis, 2006.

PEREIRA, Cristina da Costa. **Ciganos**: a oralidade como defesa de uma minoria étnica. 1997. Disponível em: <[http://www.lacult.org/docc/oralidad\\_04\\_34-39-ciganos-a-oralidade.pdf](http://www.lacult.org/docc/oralidad_04_34-39-ciganos-a-oralidade.pdf)>. Acesso em: 24/10/2009.

APRECI-<http://www.overmundo.com.br/blogs/brasil-tera-diagnostico-sociocultural-de-populacao-cigana>, acesso em 21/07/2008.

SIMÕES, Sílvia Régia Chaves de F. **Educação Cigana**: entre-lugares entre escola e comunidade étnica. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2007.

TOASSA, Gisele. Conceito de Liberdade em Vygotsky. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 24, n. 3, set. 2004.

TORRES, Carlos Alberto. **Democracy, education and multiculturalism**: dilemmas of citizenship in a global world. Lanham, Nova Iorque; Oxford: Rowman & Littlefield Publ., 1998.

VYGOTSKY, Lev. S. **História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores**. Madrid: Visor Distribuciones, 1995. (Obras Escogidas III)

\_\_\_\_\_. **Pensamiento y palabra**. Madrid: Visor Distribuciones, 1992. p. 287-348. (Obras escogidas II). Trabalho original publicado em 1982.

APÊNDICE IV - TAMANHO ORIGINAL DOS DESENHOS REALIZADOS PELAS CRIANÇAS CIGANAS







F ORDER





PAUL 9

## APÊNDICE V - ROTEIRO DE ENTREVISTA

---

### **Aos pais:**

Sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR, interessada em conhecer melhor a cultura cigana. Por essa razão, é meu propósito reunir material necessário ao conhecimento da forma como crianças ciganas significam a escola. Desse modo, solicito a Vossa colaboração permitindo que seu(sua) filho(a) responda as questões presentes neste inquérito, que será anônimo, sendo que a opinião de seu(sua) filho(a) é muito importante para atingir meus objetivos, pelo que agradeço.

---

### **DADOS PESSOAIS:**

**Nome** (fictício) -

**Idade:**

**Sexo:** F ( ) M ( )

1. Qual o teu nome?

2. Que idade você tem?

3. Você frequentou a escola?

4. Você se lembra que idade tinha quando entrou para a escola?

5. O que você acha da escola?

6. O que você acha das atividades que são desenvolvidas na escola?

## APÊNDICE VI - DIÁRIO DE CAMPO

## DIÁRIO DE CAMPO

## FORMULÁRIO DE OBSERVAÇÃO I

**Data:** 16/05/2009

**Local:** Comunidade I

**Observador:** JAOJM

**Horário de início:** 14h00

**Horário de término:** 17h00

## ANOTAÇÕES

A comunidade cigana onde iniciamos nosso processo de recolha de dados localiza-se na Cidade Industrial de Curitiba, região onde se localizam muitas indústrias que ocupam extensas áreas territoriais. O lugar onde a comunidade cigana escolheu para armar suas tendas fica embaixo de um viaduto, sendo margeado por uma rodovia movimentada. É possível perceber, que o local oferece riscos para a segurança em função do alto tráfego de veículos nas cercanias do terreno. Por outro lado, as condições do espaço físico são bastante precárias, principalmente em função da presença de grande volume de lixo ao redor das barracas e da falta de condições de higiene. Esse primeiro contato com o ambiente tende a impactar em função do aspecto em si, por ser sujo, contendo objetos abandonados no entorno das tendas, tais como móveis velhos, colchões, restos de carvão e lenha, que foram queimados, roupas velhas, destroços de objetos, restos de comida, próximo a excrementos de animais, enfim, não é um lugar que cause bem-estar ao chegar. Um dos aspectos que mais me impressionou, no entanto, foi a limpeza dos utensílios domésticos. Pude constatar que os alumínio expostos do lado de fora das tendas estavam todos bem limpos e brilhantes, como se fossem novos. Observei ainda que dentro das tendas havia limpeza e organização dos móveis e objetos, ou seja, mesmo não havendo uma divisão explícita entre os espaços internos, podia-se perceber que essa diferenciação de ambientes se dava em função da distribuição dos objetos. De posse dos dados da literatura sobre a cultura cigana que refere que cada grupo tem um líder e somente ele estabelece as decisões que devem ser tomadas para o grupo como um todo, me dirigi a uma das ciganas que se encontrava

na entrada de uma das tendas e lhe perguntei quem era o líder do grupo. Ela respondeu-me dizendo ser o cigano Valdir, que morava em uma das tendas localizadas no centro da comunidade. Dirigi-me para lá, para apresentar-me ao cigano líder e, ao aproximar-me de sua tenda, percebi que estava deitado na cama ao lado de uma mulher, que mais tarde me apresentou como sendo sua esposa, D. Benita. Apresentei-me ao Sr. Valdir, que me acolheu com um sorriso dourado (ele usava restaurações em ouro em alguns dentes da arcada superior). Conversamos de pé, diante de sua tenda. Disse-lhe que desde muito jovem cultivava o interesse em conhecer melhor os povos ciganos, de saber sobre eles e, principalmente, de poder participar um pouquinho de seus costumes que para mim eram muito diferentes. Percebi que à medida que eu comentava sobre minhas intenções, ele me ouvia calmamente, demonstrando interesse. Após referir sobre meu desejo de conviver alguns dias com as pessoas daquela comunidade, deparei-me com o consentimento do Sr. Valdir expresso pelo aceno positivo de cabeça e um sorriso. Questionei-lhe se poderia conhecer as crianças daquela comunidade, se poderia conversar com elas e também com os seus pais, se seria possível pedir-lhe para fazer algumas atividades comigo, se poderia fotografá-las, ou seja, naquele momento, minha intenção era firmar um “contrato verbal” (dadas as particularidades da etnia cigana) com o líder do grupo. Aquele momento para mim foi particularmente especial, pelo fato de ter sentido no Sr. Valdir disponibilidade em subsidiar-me, em oportunizar-me condições para a realização de minha pesquisa. Neste sentido, questionei-lhe sobre o número de tendas existentes e o número de pessoas que faziam parte daquela comunidade. O Sr. Valdir informou-me que havia 9 (nove) tendas naquela comunidade onde habitavam 50 (cinquenta) ciganos, tendo todos eles vindo há dois anos atrás da cidade de Itararé-SP. De acordo com o líder do grupo, naquela comunidade, havia 18 (dezoito) crianças, sendo que a maioria encontrava-se na faixa etária dos 4 (quatro) aos 13 (treze) anos de idade e havia também uma criança de 2 (dois) meses de idade do sexo feminino. Ao perguntar se as crianças estavam frequentando a escola, o Sr. Valdir referiu que a maioria delas não ia à escola, preferia ficar na própria comunidade brincando com os amigos ou com outras crianças do bairro vizinho. Ao questionar sobre quantas crianças daquela comunidade havia frequentado a escola, fui informada que somente 5 (cinco) delas haviam ido para a escola, e que o tempo de permanência na instituição educativa não foi superior a dois anos. Ao questionar sobre os motivos que (para ele) levava as crianças a não permanecerem na escola, Sr. Valdir respondeu-me de modo evasivo, justificando que eles se mudavam muito, então, as crianças não se adaptavam à escola, tinham que aprender outras coisas muito diferentes, o que fazia com que se desinteressassem. Por outro lado, disse que algumas crianças demonstravam interesse em continuar frequentando a escola, mas que o estilo de vida que escolheram não possibilitava essa permanência. “Nós não ficamos presos num mesmo lugar, logo partimos... aqui mesmo foi uma coisa diferente, logo iremos embora, já faz muito tempo que estamos nesse lugar”. Sr. Valdir disse-me ainda que eu poderia conversar com

qualquer membro da comunidade, com as crianças, e se precisasse de outras informações sobre aquele grupo, poderia procurá-lo novamente que ele poderia ajudar-me. Agachamos diante dos restos do que parecia ter sido uma fogueira, e após olhar-me resolutamente nos olhos, me disse: “Nós gostamos muito de viver como vivemos, somos felizes assim, quero que você saiba disso”. Esse depoimento intrigou-me bastante, sobretudo porque fiquei em dúvida se aquela afirmativa teve como propósito demonstrar que, embora as condições de vida naquele lugar não me parecessem adequadas, o que importava mesmo era o que tudo aquilo significava para eles. Não obstante, achei melhor não levar adiante essas inquietações e acolher o posicionamento do Sr. Valdir, sobretudo porque aquele foi nosso primeiro contato e eu precisava que aquele momento representasse meu intento em respeitar e acolher tudo aquilo que fizesse parte daquela etnia. Eu estava disposta a isto, o que significa despir-me de todo o preconceito e crenças que cultivava dentro de mim. Aquele momento tornou-se para mim a prova de que adentrar numa cultura diferente iria exigir-me novas competências. Encerrei essa primeira visita na comunidade com um sentimento diferente: estudar a etnia cigana seria um desafio a ser superado. Na despedida, apertei a mão do Sr. Valdir e lhe agradei pelo contato, pelas informações e ainda pela disponibilidade em atender-me. Marcamos uma nova visita para a semana seguinte, ocasião em que eu planejava conhecer os membros da comunidade, especialmente as crianças. Durante o contato com o Sr. Valdir, observei que alguns ciganos permaneciam nas proximidades de sua tenda, olhando para nós e, algumas vezes, trocavam olhares com o Sr. Valdir. As mulheres mantinham-se em grupo, realizando atividades domésticas, como lavar louça, fazer café, ou dobrar os xales e mantas que estavam espalhados pelos varais dispostos próximos das tendas. Observei também algumas crianças menores nos braços de outras crianças mais velhas, que as carregavam em diferentes direções das tendas. Ao aproximar-me da saída da comunidade, uma cigana de nome Adélia me chamou, pediu-me se eu teria como levar-lhe alguns lençóis para cama de casal, porque seu filho iria casar-se no próximo mês e ela queria dar-lhe lençóis para a cama. Pediu-me para ajudá-la porque ela não tinha como comprar os lençóis para o filho. Disse-lhe que iria ver o que poderia fazer, e me despedi.

**FORMULÁRIO DE OBSERVAÇÃO II****Data:** 23/05/2009**Local:** Comunidade I**Observador:** JAOJM**Horário de início:** 09h00**Horário de término:** 13h00**ANOTAÇÕES**

Neste dia, ao chegar à comunidade cigana, deparei-me com um grupo de crianças reunido em torno de uma pessoa mais velha conversando com eles. Todos estavam sentados no chão e ouviam atentamente aquela pessoa que lhes comunicava algo. Tratava-se de um cigano idoso, conversando sobre a natureza e tudo o que ela nos dá e, em seu discurso, aquele senhor deixava claro que as crianças deveriam zelar pelas coisas da terra e proteger as plantas, porque delas iriam extrair o que precisassem, como o fruto, para saciar a fome. Disse-lhes ainda que, na natureza, tudo tem seu tempo, que é preciso obedecer a esse tempo para poder tirar proveito das coisas, que a fruta é mais saborosa quando esperamos seu tempo para colher, que como nós, ela precisa de água, luz, ar, “ela precisa do sol, pra ficar bonita, pra crescer, como vocês. Então, precisamos cuidar das plantas, como cuidamos da gente”. Percebi que à medida que o homem falava, as crianças mantinham-se atentas a ele, é como se estivessem abertas a receber aquelas informações. O grupo permaneceu durante aproximadamente trinta minutos, reunido, e foi possível observar que as crianças mais velhas mantinham-se mais atentas àquilo que estava sendo abordado, enquanto as mais novas levantavam-se e caminhavam ao redor, procurando algo para brincar. Observei também que à medida que se aproximavam do grupo de mulheres, era acolhido dado constatado na forma de um sorriso, um toque no ombro ou no braço da criança, e pelo contato visual. Observei também que, após suas colocações, aquele senhor despede-se do grupo e entra em uma das tendas. As crianças permanecem por ali algum tempo, depois saem em pequenos grupos em busca de objetos para brincar. Não observei a presença de brinquedos nessa comunidade, apenas uma boneca bastante desgastada que era carregada por uma menina de 3 (três) anos. As brincadeiras envolviam luta entre os meninos, brincadeira de pega-pega e bola, cujo objeto era feito de meia. Com relação ao grupo de meninas (um grupo de cinco), percebi que gostavam de brincar de cabeleireiro, de confeccionar colares com pequenas contas, com baralhos e com os utensílios da cozinha. Em nenhum momento durante o período em que permaneci no grupo constatee a presença de objetos como canetas, lápis,

cadernos, livros ou qualquer outro objeto relacionado ao uso escolar. Neste primeiro contato com o grupo de crianças, solicitei a uma delas um lápis e percebi que ao dirigir-se à sua tenda, não encontrou o respectivo objeto e saiu em cada uma das tendas à sua procura, sem encontrar sequer um lápis em nenhuma das nove tendas espalhadas pelo terreno. Aproveitei esse primeiro contato com o grupo de crianças ciganas para propor-lhes atividades com lápis de cor e papel, ou seja, a realização de desenhos livres com o propósito de ir familiarizando as crianças com o material e ainda para o estabelecimento de um vínculo anteriormente ao processo de coleta de dados. Foi muito interessante perceber o envolvimento das crianças na atividade, posto que demonstraram satisfação durante a execução dos desenhos, comentando entre eles o que estava sendo desenhado, rindo, e trocando informações sobre os conteúdos dos próprios desenhos. Por outro lado, percebi também que pelo fato de não contarmos com uma mesa apropriada para a realização da atividade – esta foi improvisada na base de um dos pilares do viaduto – algumas crianças se debruçavam para conseguir uma posição confortável para realizar os desenhos. À medida que desenhavam, percebia que as crianças se reportavam a mim para mostrar os seus desenhos, e falar sobre o que haviam desenhado. Foi possível constatar ainda outros comportamentos, como a disputa por determinadas cores de lápis, a posse de uma maior quantidade de lápis e a preferência em desenhar paisagens e outros elementos da natureza. Após o término de cada desenho, as crianças pediam outra folha de sulfite em branco para dar início a novos desenhos. Como o propósito desse primeiro encontro com as crianças, conforme referido anteriormente, era estabelecer um primeiro contato de forma agradável, permiti que continuassem brincando com o material disponibilizado até o momento em que quisessem. Posteriormente ao contato com as crianças, me dirigi à tenda do Sr. Valdir e D. Benita para cumprimentá-los. Ambos estavam deitados e, mais uma vez, pude sentir a disponibilidade em receber-me. Ofereceram-me um café, que ao ser aceito, percebi que D. Benita dirigiu-se ao fogão para colocar a água para ferver e preparar o café em um coador de tecido. Enquanto isso, o Sr. Valdir comentou que gostaria de levar-me para conhecer os outros ciganos das oito tendas que ali estavam. Sentei-me em uma velha cadeira de madeira e fiquei ouvindo ele me dizer que a grande maioria dos ciganos ali presentes eram parentes e, de fato, pude constatar isto. Eles pareciam mesmo formar uma grande família, todos eles se conheciam e viajam juntos há muitos anos, e quando se separam, costumam ir visitar uns aos outros. D. Benita trouxe-me um café cujo aroma agradável fez com que eu desejasse consumi-lo. Conversamos os três durante alguns minutos, durante os quais fui questionada sobre minha condição civil. Questionaram-me se eu era feliz no casamento, se tinha filhos, se eu gostava do que fazia, se tinha sonhos, enfim, as perguntas que me fizeram suscitou-me um sentimento de curiosidade sobre aquilo que eles desconhecem, ou seja, compreender como seria a vida de uma pessoa não cigana. Procurei ser solícita e respondi a todas as perguntas com tranquilidade e respeito. Foi uma experiência muito agradável, pude sentir que de fato aquelas pessoas estavam me acolhendo. Após o café, o Sr.

Valdir levou-me a cada uma das tendas para apresentar-me aos seus moradores. Quanto à receptividade do grupo como um todo, observei que em cada uma das tendas a acolhida foi diferente e, em duas delas, senti uma reação de desconfiança ou interrogação sobre o que eu estaria fazendo ali. Nas demais, percebi que embora nem todos sorrissem na minha presença, me recebiam bem, apertavam minha mão, ficavam me observando enquanto o Sr. Valdir falava sobre mim e o trabalho que iria realizar. Embora houvesse por parte de alguns ciganos uma atitude de desconfiança, respeitei esse sentimento, sobretudo em função das situações hostis às quais os ciganos foram expostos ao longo da história. Por outro lado, pude constatar também que a maioria do grupo demonstrou apreço pelo meu interesse em conhecer melhor os povos ciganos. Fiquei de fato bem feliz com a manifestação de simpatia demonstrada pela maioria dos ciganos, sendo que, em uma das tendas, uma das ciganas me disse: “entre menina, venha ver como moramos, você quer comer alguma coisa?” É possível afirmar, portanto, que na grande maioria das tendas as pessoas receberam-me com aparente abertura e se dispuseram a ajudar-me no que fosse preciso. Por outro lado, importa sublinhar aqui que a presença do líder do grupo em muito contribuiu para que essa receptividade e aceitação de meu trabalho ocorressem de forma tranquila e agradável. Finalizei essa visita agradecendo a todos e, em seguida, dirigi-me às crianças, para despedir-me. Elas foram bem calorosas, me abraçaram, beijaram e disseram que gostaram muito de fazer aquelas atividades. Perguntei-lhes se gostariam de desenhar novamente num outro dia e afirmaram que sim. Combinei que voltaria a visitá-los no sábado seguinte para que pudessem realizar outros desenhos. Importa esclarecer que das 18 (dezoito) crianças existentes na comunidade cigana, naquele dia, estavam presentes 13 (treze) delas. Eu soube, por uma das ciganas, que as outras oito crianças estavam com suas mães no bairro vizinho, vendendo objetos para “ajudar a comprar comida”.

**FORMULÁRIO DE OBSERVAÇÃO III****Data:** 30/05/2009**Local:** Comunidade I**Observador:** JAOJM**Horário de início:** 14h00**Horário de término:** 17h00**ANOTAÇÕES**

Aquela tarde de sábado estava muito gelada, um frio intenso e, ao aproximar-me da comunidade, fui recebida por um grupo de seis crianças sorridentes correndo em minha direção. Foi muito agradável receber o abraço de cada uma delas, embora tenha me incomodado ao constatar que a maioria delas não dispunha de agasalhos suficientes para o frio que estava fazendo. Havia uma criança pequena que estava com um casquinho de lã bem surrado, todo aberto, e com um semblante de quem estava com frio, com o corpinho encolhido e as vestes curtas e desgastadas. Parei um pouco diante da casa e fui logo surpreendida pela atitude de uma das meninas, a qual chamarei de Sandra (10), que se aproximou da menina e começou a fechar os botões de sua blusa, agasalhando-a melhor com uma outra blusa (bem maior do que o seu manequim), mas que ajudou a amenizar a sensação desconfortável causada pela baixa temperatura. Esfreguei as mãos e perguntei-lhes o que faziam quando estava frio como naquele dia e um dos meninos que denominei Diego (12) me respondeu que costumavam ficar em volta de uma fogueira conversando, rindo e se esquentando. Percebi que de fato, na frente da maioria das tendas havia uma pequena fogueira. Em algumas delas, inclusive, uma chaleira pousava sobre as lenhas incandescentes. À medida que me inseria no terreno da comunidade, recebia os cumprimentos dos ciganos, na forma de um aceno ou de um sorriso. As crianças não saíam do meu encaixe e, nesse movimento todo, pude perceber que naquele dia estavam presentes 15 (quinze) crianças e todas elas quiseram participar da atividade. Antes de distribuir os materiais, perguntei às crianças quem estava indo para a escola, sendo que nenhuma delas estava frequentando a escola naquele ano; duas haviam frequentado até o mês de abril, mas abandonaram, e três haviam frequentado a escola, mas naquele ano não foram matriculados e não frequentaram a escola. Constatei que somente 5 (cinco) crianças daquele grupo haviam ido à escola. Informação importante, sobretudo em função do número de crianças ciganas que ainda não tiveram acesso aos bancos escolares. Fiquei muito surpresa com essa informação e,

posteriormente, fui questionar seus pais sobre os motivos que os levaram a não matricular seus filhos na escola. Antes de inteirar-me dessas informações, optei em distribuir os materiais entre as crianças para que pudessem ficar à vontade e realizar os desenhos com tempo. Deixei-as por um tempo e segui em direção às tendas com o propósito de conseguir identificar os motivos pelos quais os pais não matricularam seus filhos na escola durante aquele ano. Na maioria das tendas visitadas encontrei apenas a figura materna, cuidando dos afazeres domésticos, como lavar roupas, cozinhar (em uma das tendas, às 15 horas, uma das ciganas já estava cozinhando feijão para o jantar), lavar louças, retirar roupas do varal. Então, foi com elas que me comuniquei, objetivando entender porque aquelas crianças estavam fora da escola. Das cinco mães entrevistadas, três delas disseram que tudo o que os seus filhos precisavam aprender era ensinado na comunidade por elas, pelos mais velhos e pelo líder do grupo, o Sr. Valdir, ou seja, os ensinamentos para poderem continuar a manter as tradições do grupo cigano estariam assegurados (segundo essas mães) pela própria comunidade e, neste caso, ir para a escola seria para aprender coisas muito diferentes daquilo que aprendiam em seu grupo. Em relação às outras duas mães, uma delas disse-me que não matriculou seus filhos na escola porque sabia que logo partiriam, que naquele ano permaneceriam onde estavam somente até o mês de julho e, portanto, as crianças ficariam muito pouco tempo na escola; a outra enfatizou o fato de sua filha mais velha estar com 10 anos, pois já estava ficando mocinha, e logo, logo iria se casar, portanto, não precisaria ir para a escola. Em outras palavras, as mães entrevistadas não valorizavam e/ou não atribuíam importância à escola para seus filhos. Após o contato com cada uma das mães, me despedi e retornei para o local onde as crianças estavam desenhando. Percebi que a maioria delas havia se dispersado, para o bairro vizinho. Mesmo assim, despedi-me daquelas que estavam por ali.

**FORMULÁRIO DE OBSERVAÇÃO IV****Data:** 06/06/2009**Local:** Comunidade I**Observador:** JAOJM**Horário de início:** 14h00**Horário de término:** 17h00**ANOTAÇÕES**

Em companhia de uma amiga que se dispôs a colaborar comigo no processo de coleta de dados, nos dirigimos à comunidade cigana em uma tarde muito fria. Chegando lá, procuramos as crianças que estavam presentes na comunidade e entre elas, das crianças que haviam frequentado a escola, somente duas, Sandra (10) e Paulo (9), estavam presentes no momento. Após reunir um grupo de seis crianças, preparamos o local onde seriam realizados os desenhos, encontramos uma mesa em uma das tendas. Em seguida, distribuimos os materiais a serem utilizados, tais como papel sulfite branco e lápis de cor. Instruímos sobre o tema que deveria orientar a produção gráfica e sobre o fato que poderiam utilizar o tempo que quisessem para a realização do desenho assim como as cores que desejassem utilizar. Após ouvir as instruções, as crianças dirigiram-se aos materiais e cada uma delas executava seu desenho livremente. À medida que iam terminando o desenho, uma de nós dirigia-se até a criança e perguntava-lhe se sabia escrever. Quando a criança respondia afirmativamente, solicitávamos que registrasse o nome que havíamos combinado na folha onde havia desenhado. Sandra (10) e Paulo (9) registraram os nomes nos desenhos. Durante a execução do desenho, pude observar que as crianças interagiam entre elas, mostrando seus desenhos, fazendo comentários, rindo, e acrescentando outros elementos em seus desenhos a partir das observações do amigo. Ao terminarem os desenhos, perguntei-lhes se gostariam de responder algumas perguntas para o meu trabalho e eles consentiram. Então, dei início ao processo de coleta de dados por meio da entrevista semiestruturada, enquanto minha ajudante continuou acompanhando os desenhos das demais crianças. Elaborei um formulário contendo o roteiro de entrevista, cujas respostas foram registradas no próprio formulário. Observei que as crianças responderam à entrevista de maneira espontânea, e bem objetivamente, ou seja, prenderam-se em responder aquilo que lhes foi perguntado. Após a realização da entrevista, agradei a cada um dos participantes e me despedi. Retornei ao grupo maior e esperei que concluíssem os desenhos. Em seguida,

distribuímos lápis de cor e balas para todas as crianças que estavam presentes. Posteriormente, me dirigi à tenda do Sr. Valdir e D. Benita para despedir-me, agradecer a acolhida, comentar o quanto foi importante para eu conviver alguns dias naquela comunidade, da importância de terem permitido que eu pudesse conhecê-los melhor. Em seguida, passei em cada uma das tendas e agradei cada um dos presentes. Observei que na grande maioria delas, a figura feminina estava presente, cuidando da casa, dos filhos e fazendo companhia umas às outras. Em síntese, o contato com essa comunidade cigana contribuiu fortemente para que eu pudesse revisitar muitos valores em minha vida.

**FORMULÁRIO DE OBSERVAÇÃO I****Data:** 15/08/2009**Local:** Comunidade II**Observador:** JAOJM**Horário de início:** 13h00**Horário de término:** 17h00**ANOTAÇÕES**

Nesta primeira visita à comunidade, localizada em um terreno baldio na cidade de Rio Branco do Sul – PR, deparei-me com um grupo de ciganos espalhados pelo terreno, alguns deles reunidos em frente a uma tenda, sendo todos do sexo masculino, enquanto um grupo de mulheres estava reunido lavando roupas na parte externa de uma das tendas. Observei que essas, durante a realização da atividade, conversavam entre elas, a princípio, em outro dialeto (que, posteriormente, soube tratar-se do romani). Aproximei-me delas, me apresentei e perguntei quem era o líder daquela comunidade. Uma delas sorriu para mim e em seguida referiu que o nome dele era Davi e que ele estava na cidade fazendo “uns negócios” e que logo voltaria. Perguntou-me se eu queria conhecer sua “barraca” apontando na direção da mesma. Afirmei que sim e seguimos adiante. Logo na entrada da tenda, disse-me que poderia fazer a leitura de minha mão, se eu quisesse, e eu deveria pagar-lhe R\$15,00. Respondi que eu não dispunha de dinheiro naquele momento e que minha visita tinha como propósito conhecer o líder do grupo para conversar um pouco, apresentar-me e saber sobre eles (os ciganos). A cigana chamada Iná insistiu mais um pouco na leitura das mãos; no entanto, procurei ser gentil e expliquei-lhe que não poderia pagar-lhe e, mesmo assim, ela me convidou para entrar e ofereceu-me um café. Aceitei a oferta e fiquei esperando ela preparar a bebida. Enquanto isso, perguntei-lhe se tinha filhos e se eles frequentavam a escola. Iná respondeu-me que tinha três filhos homens e que eles não estavam na escola porque logo iriam embora para outro lugar, estavam aguardando o Sr. Davi decidir para onde iriam para se prepararem para a partida. Perguntei-lhe se havia data prevista para a partida, e ela disse-me que ainda ficariam naquele lugar por uns 3 (três) meses. Iná demonstrava receptividade e foi bastante solícita em responder minhas perguntas e, enquanto conversávamos, observei como organizava os itens de sua tenda. Os móveis e utensílios de cozinha ficavam num dos cantos da tenda, enquanto em outro canto, encontrava-se uma cama de casal coberta com uma colcha de desenhos coloridos. Não havia armários e as roupas ficavam dobradas em pequenas caixas de madeira que foram montadas como se fossem

estantes. Havia certa organização na distribuição dos objetos e móveis, de maneira que, no centro da tenda, havia espaço livre. Constatei também que havia poucas cadeiras no interior da tenda de Iná, somente três cadeiras bem desgastadas cuja pintura estava descolando e os assentos estavam com a pintura desbotada. Após beber o café junto com Iná, agradei e pedi se poderia acompanhar-me até a tenda do Sr. Davi para constatar se esse havia chegado. Ela consentiu e acompanhou-me até aquela que seria a tenda do líder do grupo. Chegando lá, fomos recebidas pela cigana Flora, mulher do Sr. Davi. Ela mencionou que ele ainda não havia chegado, mas que se eu quisesse, eu poderia entrar para conversar com ela. Aceitei o convite. Iná disse que voltaria para sua tenda e eu entrei para conversar com Flora, que me recebeu oferecendo algo: “Você quer comer alguma coisa”? Disse-lhe que eu havia almoçado há pouco tempo e que, por isso, preferia não comer nada naquele momento, agradei a generosidade e perguntei-lhe se poderia falar-me um pouco sobre a comunidade, há quanto tempo estavam acampados naquele terreno, a quantidade de ciganos existentes e o número de crianças existentes. Flora respondeu-me que estavam ali há aproximadamente dois anos e meio, vieram de Uberlândia-MG direto para aquele terreno porque já conheciam o lugar. Além disso, havia duas famílias de amigos que estavam acampados ali quando chegaram. Disse-me que não sabia ao certo o número de ciganos existentes e que o total de crianças ciganas naquela comunidade eram 20 (vinte) cujas idades variavam de 1 a 12 anos de idade. Enquanto conversávamos, percebi que algumas mulheres ciganas se aproximavam da tenda de Flora e, posicionadas em círculo, conversavam entre elas, algumas vezes sorriam e voltavam a conversar. Ao perceber que eu olhava em direção ao grupo, Flora mencionou que era comum as mulheres se reunirem na área externa das tendas para conversarem sobre suas experiências, como por exemplo, sobre gravidez, amamentação, filhos e outros assuntos do dia a dia. Disse-lhe que achava interessante que elas conversassem entre si, que trocassem informações e opiniões sobre assuntos pessoais. Flora comentou que isso era muito comum naquela comunidade, que a maioria das pessoas eram parentes e conviviam juntos há muito tempo. Após essa conversa com Flora, me despedi, agradei e disse-lhe que voltaria outro dia para conversar com o Sr. Davi para explicar-lhe melhor sobre a finalidade de minhas visitas e sobre meu interesse em conhecer melhor os povos ciganos.

**FORMULÁRIO DE OBSERVAÇÃO II****Data:** 22/08/2009**Local:** Comunidade II**Observador:** JAOJM**Horário de início:** 13h30**Horário de término:** 18h30**ANOTAÇÕES**

Nessa segunda visita à comunidade, como já sabia onde era a tenda do Sr. Davi, me dirigi até lá pra saber se ele se encontrava na comunidade. Ao chegar próximo da tenda, percebi que não havia ninguém. Caminhei pela comunidade, lá estavam alguns ciganos espalhados, outros sentados em troncos de árvores fumando, outros de pé conversando. Havia ainda outros ciganos jovens jogando bola junto com alguns meninos ciganos num terreno vizinho à comunidade. Deparei-me também com algumas mulheres lavando roupas na sombra de uma grande tenda, constatei que conversavam enquanto realizavam a atividade. Pensei que pudesse encontrar Flora ou Iná em algum lugar, no entanto, não as localizei, então, resolvi perguntar para um grupo de homens que estava conversando próximo de uma tenda se saberiam me dizer onde estava o Sr. Davi. Um deles, disse, que o Sr. Davi estava na tenda do Zé, estava tratando de negócios, e que as mulheres deles também estavam lá contando o dinheiro que haviam conseguido ganhar naquele dia. Agradei a informação e permaneci um tempo caminhando pelas tendas, enquanto aguardava uma oportunidade para conversar com o Sr. Davi. Durante o período de espera, observei o quanto os ciganos realizam atividades em grupo, sempre reunidos em três ou mais pessoas, e as crianças que se encontravam no local também estavam juntas em grupos de cinco ou mais, ou melhor, o grupo de crianças que localizei neste dia compreendia seis crianças, sendo 4 (quatro) do sexo masculino e 2 (duas) do sexo feminino. Elas estavam observando um bando de formigas carregando folhinhas em uma enorme fileira. Parei próximo ao grupo, me apresentei e perguntei o que estavam fazendo naquele momento, quando um garoto olhou para mim e disse-me que estavam “vendo o trabalho das formigas, porque elas não paravam de trabalhar o dia inteiro”. Enquanto dizia isso, outra criança do grupo apontou para uma das formigas e disse: “olhe só como aquela carrega uma folha grande!” As crianças sorriam e interagiam entre elas fazendo comentários sobre o episódio que prendia a atenção de grande parte do grupo. Enquanto observava o grupo de crianças envolvidas com a atividade das formigas, constatei que os trajés com os quais estavam vestidas eram sujos, algumas delas

estavam com blusas rasgadas, descosturadas, sem botões, e percebi que duas crianças estavam sem calçados. Permaneci um tempo observando aquelas crianças, encantada com a capacidade delas se entusiasmarem com algo que poderia passar despercebido, mas que para aquele grupo de crianças em particular tomou uma dimensão interessante, principalmente porque observei os vários questionamentos que faziam enquanto observavam as formigas trabalharem. Uma das meninas que me disse ter sete anos, perguntou: “Pra onde aquelas formigas carregavam tanta folha?” “O que elas faziam com todas aquelas folhas?” Enquanto isso as demais crianças arriscavam um palpite: “elas levam tudo pra casa delas pra comer depois”; “Elas fazem um monte de folhinhas pra brincar” (RS). Esse primeiro contato com as crianças ciganas daquela comunidade foi muito especial para mim, sobretudo por constatar em suas expressões e fala um grande entusiasmo diante daquilo que estavam observando. Depois de fazerem uma série de indagações sobre o que estavam observando, as crianças se voltaram para mim, para saber quem eu era e o que estava fazendo ali. Disse-lhes que estava ali para conhecê-las melhor e também para conhecer outras pessoas que moravam naquela comunidade, gostaria de saber o que elas fazem durante o dia, quais são seus amigos, e tudo aquilo que quisessem me falar a seu respeito. Comentei ainda que estava aguardando para falar com o Sr. Davi, para apresentar-me a ele. Uma das crianças apontou a tenda onde o Sr. Davi morava, e eu disse-lhe que estava esperando ele conversar. Em seguida, me despedi das crianças e segui em direção à tenda onde o Sr. Davi se encontrava. Chegando lá, ele estava conversando com alguns ciganos do lado de fora da tenda, pedi licença, me apresentei e perguntei-lhe se poderia conversar comigo. Sr. Davi olhou-me desconfiado, não entendeu a abordagem. Mesmo assim, aproximou-se de mim. Procurei ser clara em minha exposição, falei-lhe sobre meu interesse em conhecer a opinião das crianças ciganas sobre a escola e, para isto, gostaria que me permitisse conversar com elas, desenvolver atividades e observar seus comportamentos durante a realização das mesmas. Disse-lhe ainda que esse interesse relacionava-se a um estudo que eu estava realizando sobre os ciganos, que já havia lido muitos livros sobre a referida etnia, mas que eu gostaria mesmo de conhecê-los em suas moradas, em suas comunidades, respeitando seus modos de vida, e os seus costumes. O Sr. Davi ouviu-me atentamente e, em seguida, perguntou-me: “Isso que você vai fazer, pode ajudar os ciganos?” Respondi que meu principal interesse ao desenvolver esse estudo era poder esclarecer melhor as pessoas em formação (futuros professores e outros profissionais) sobre as principais características da cultura cigana, ou seja, minha intenção era contribuir para que outras pessoas (não ciganas) conhecessem melhor os povos ciganos. Após minha explicação, Sr. Davi me disse que naquela comunidade a maioria eram parentes, que eles eram calóns e que a partir daquele contato com ele, após as explicações que lhe detalhei e principalmente pelo respeito que demonstrei ao fazer o pedido, que eu poderia desenvolver o trabalho com as crianças. Antes disso, porém, queria me levar em cada uma das tendas para apresentar-me aos pais das

crianças e dizer-lhes que havia autorizado minha presença no grupo. Nas comunidades ciganas, é comum, quando o líder define alguma coisa, os demais membros da comunidade acatarem a decisão, e foi o que pude constatar na visita que fizemos em cada uma das 18 tendas espalhadas pelo terreno. Em cada uma das tendas que entramos, senti que o fato de estar acompanhada do Sr. Davi contribuiu para que os ciganos que lá residiam me recebessem bem. Foi uma experiência interessante porque, à medida que visitava as tendas, era recebida de maneira calorosa e logo me convidavam para comer algo ou beber um café. Na oportunidade o Sr. Davi pediu o consentimento dos pais para que eu pudesse realizar atividades com seus filhos, e eles aceitaram. Nessa visita, conheci 18 das 20 crianças da comunidade. As crianças estavam espalhadas pelo terreno do acampamento e também no terreno vizinho, jogando bola, brincando de pega-pega. Encontramos um grupo de meninas lavando alguns utensílios domésticos e outras assistindo TV dentro da tenda. O Sr. Davi convidou-as para conversar, reuniram-se numa área próxima das tendas. Sr. Davi posicionou-se ao meu lado e me apresentou as crianças dizendo-lhes que na próxima semana eu estaria ali, para desenvolver algumas atividades com elas. Algumas crianças se aproximaram de mim, deram-me um abraço, outras disseram que haviam me visto próximo das tendas, e outras ainda referiram que eu fui vê-las próximo do local onde estavam as formigas. Despedi-me das crianças dizendo que na próxima semana retornaria ali para fazermos alguns desenhos e conversarmos um pouco.

**FORMULÁRIO DE OBSERVAÇÃO III****Data:** 29/08/2009**Local:** Comunidade II**Observador:** JAOJM**Horário de início:** 09h00**Horário de término:** 14h00**ANOTAÇÕES**

A terceira visita na comunidade aconteceu no período da manhã. Cheguei às 9 horas portando caixas de lápis de cor e papel sulfite branco. Logo na entrada do terreno, percebi que algumas crianças vieram ao meu encontro, me abraçaram e perguntaram o que iriam fazer. Disse-lhes que realizaríamos algumas atividades e que eu gostaria de fazer-lhes algumas perguntas. Do total de crianças presentes na comunidade cigana (20), somente oito haviam frequentado a escola, sendo que na ocasião da coleta de dados, nenhuma delas estava matriculada em uma instituição educativa. Naquela manhã, consegui reunir 10 (dez) crianças, das quais, cinco delas haviam frequentado a escola e as outras cinco ainda não tinham frequentado uma instituição escolar. Elas foram denominadas da seguinte maneira: Ana (10), Pedro (7), Teresa (5), Sofia (4), Márcio (9), Matheus (6), Paulo (9), Sônia (5), Marcelo (5) e Célia (8). Reunimo-nos na tenda do Sr. Davi, que previamente havia autorizado que as atividades se desenvolvessem lá. As crianças foram dispostas em torno de uma mesa pequena, portanto, combinei com as crianças que trabalharíamos em dois grupos diferentes, primeiro um grupo de cinco crianças e depois outro grupo com as outras cinco. Eles aceitaram minha proposta e após reunir as primeiras cinco crianças em torno da mesa, sugeri que as demais fossem brincar no entorno enquanto eu atendia as crianças que estavam aguardando a orientação da atividade. Dessas cinco crianças, três delas, as quais denominei de Ana (10), Paulo (9) e Pedro (7), haviam frequentado a escola. Inicialmente, distribuí os materiais na mesa de maneira que todas as crianças pudessem ter acesso aos mesmos. Em seguida, fiquei observando o comportamento das crianças em contato com o material e pude constatar alguns comportamentos interessantes, como por exemplo, ao pegar uma folha de sulfite, Ana (10) referiu: “É um pedaço de papel pra escrever”; enquanto isso, Pedro (7), falou: “é papel”. Nesse sentido, foi possível perceber que aquelas crianças reconheciam os objetos com os quais estavam tendo contato. Nesse primeiro contato com o material, permiti que as crianças desenhasssem livremente, para se familiarizarem com os materiais e ainda para que pudessem ter liberdade de expressar no papel aquilo que quisessem.

Mais do que o conteúdo dos desenhos, esse primeiro contato com as crianças teve como propósito observar o modo como utilizavam os materiais, suas falas, interações, comportamento físico durante a execução da atividade e, ainda, as emoções presentes durante a execução dos desenhos. Nesse sentido, foi possível perceber que as crianças riam livremente durante a realização da atividade, durante a produção do desenho, mostravam seus desenhos para os demais e faziam comentários sobre os mesmos. Um dado que chamou minha atenção foi o modo como nominavam as cores. Durante a realização da atividade, pude perceber que as crianças nominavam as cores de maneira diferente, ou seja, utilizava-se de elementos da natureza para denominá-las: por exemplo, Pedro (7), ao concluir um detalhe de seu desenho disse para uma das crianças que estava próxima dele: “me dá o lápis daquela cor de lama lá”. Pedro referia-se à cor marrom, provavelmente por não conhecer a nomenclatura correta da cor, entendeu que poderia nominá-la com base naquilo que conhece, ou seja, em correlação com os elementos presentes na natureza. Teresa (5) disse: “quero o lápis cor de sol pra pintar”. Essa forma de identificação da cor repetiu-se no grupo de crianças, ao denominarem as cores como: “abóbora” (para a cor alaranjada), “mato” (para a cor verde), “lama” (para a cor marrom), “céu” (para a cor azul) “abacate” (para a cor verde claro), “cor de sol” (para a cor amarela). Constatei que a maioria das crianças não sabia denominar as cores dos lápis de cor da maneira convencional, ou seja, referiam-se na grande maioria a elementos presentes na natureza. Sofia (4) pegou o lápis vermelho e permaneceu com ele durante grande parte da atividade, fazendo pequenos movimentos em círculo e, enquanto realizava o desenho, usava bastante força no braço, tornando o traçado sulcado. Márcio (9) permaneceu um tempo pensando no que poderia desenhar e, depois disso, optou em desenhar um grande e colorido caminhão o qual mostrou para todos os colegas do grupo, orgulhoso por ter utilizado várias cores na sua produção. Observei que Matheus (6) conversou um período com os amigos ao lado antes de iniciar seu desenho e, em sua fala, comentava que gostaria de desenhar um carro com som, e seu empenho foi nesta direção, elaborando um desenho de um automóvel contendo em sua parte traseira um objeto que representava uma caixa de som. Matheus ria feliz ao concluir seu trabalho, mostrando-o às demais crianças do grupo que demonstravam interesse em ver o desenho. Objetivando preservar a identidade das crianças, os nomes nos desenhos são fictícios (e foram registrados pelas próprias crianças), utilizados com o propósito de apresentar uma identidade que representasse a “autoria” e idade da criança. Após a realização dos desenhos desenvolvidos pelo primeiro grupo, convidei as outras cinco crianças que estavam brincando próximo da tenda a entrarem para realizarem a atividade. Pedi às crianças se me deixariam levar os desenhos comigo. Elas afirmaram que sim, agradei a cada uma delas com um beijo e, posteriormente, dirigi-me ao segundo grupo e procedi à distribuição do material na mesa, conforme havia organizado no primeiro momento. Orientei as crianças que poderiam utilizar o material disponível para a realização de desenhos livres. Em seguida, passei a observar o

comportamento delas. As crianças envolveram-se na atividade, cada uma apanhou uma folha de sulfite e iniciou o processo de produção dos desenhos e, como no grupo anterior, foi possível constatar momentos de interação entre as crianças que, ao mostrarem seus desenhos para outra criança do grupo, faziam comentários sobre os mesmos, ou chamavam a atenção para alguns detalhes dos desenhos, como por exemplo a presença de nuvens próximas da escola, ou a opção em utilizar determinada cor na produção do desenho. Ana (10) verbalizou que gostava de desenhar, de pintar, usar cores nos desenhos, inclusive foi uma das crianças que mais desenhou durante aquele momento. Paulo (9) curvou-se diante da folha de sulfite e manteve-se concentrado durante toda a realização dos desenhos e, somente ao concluí-los, mostrava aos demais do grupo. Sônia (5) falava bastante durante a realização do seu desenho, dizia o que estava desenhando à medida que iniciava um novo traço. Marcelo (5) rabiscava a folha de sulfite com diferentes cores, depois referia que havia desenhado sua casa. Célia (8) realizou o desenho do que seria uma casa e, durante a execução do mesmo, pediu opinião das demais crianças presentes sobre o que mais poderia desenhar ali, e acolhia as sugestões dos amigos, acrescentando em seu desenho outros elementos. Em síntese, pude perceber que o referido grupo também demonstrou satisfação durante a realização da atividade, sendo que, ao realizar os desenhos o faziam com entusiasmo, o que não parecia ser uma atividade enfadonha para eles. Este contato inicial com o grupo, conforme referido anteriormente, contribuiu para que pudéssemos observar melhor o comportamento das crianças em interação com o material escolar e, ainda, para coletar dados sobre os comportamentos de Ana (10), Pedro (7) e Paulo (9), as três crianças que se propuseram a participar do estudo.

**FORMULÁRIO DE OBSERVAÇÃO IV****Data:** 05/09/2009**Local:** Comunidade II**Observador:** JAOJM**Horário de início:** 16h00**Horário de término:** 17h00**ANOTAÇÕES**

A quarta visita na comunidade II objetivou coletar dados para proceder ao estudo e, nesse sentido, chegando lá, me dirigi às tendas de Ana, Pedro e Paulo para localizá-los. Encontrei Ana do lado de fora das tendas brincando com outras crianças, cumprimentei-as e convidei Ana para fazermos as atividades. Ana acompanhou-me. Em seguida, fomos até a tenda de Pedro, que estava assistindo TV. Perguntei-lhe se queria fazer as atividades conosco e ele respondeu que sim. Então, fomos procurar Paulo que estava no terreno vizinho, brincando com uma bola na companhia de outros garotos. Paulo também se propôs a acompanhar-me. Seguimos em direção da tenda do Sr. Davi e, lá chegando, encontramos Flora que recebeu-nos com um sorriso. Pedi a ela se poderia utilizar sua mesa para trabalhar com as crianças e ela autorizou-me. Distribuí as folhas de sultite entre as três crianças e espalhei vários lápis de cor pela mesa. Pedi que desenhassem uma escola. Poderiam utilizar as cores que desejassem e o tempo que considerassem necessário. As crianças iniciaram a elaboração dos desenhos e percebi que enquanto Ana (10) desenhava, passava a língua nos lábios de um lado para o outro, permanecendo concentrada durante a realização da atividade e, num determinado momento da atividade, parou, aproximou o desenho dos olhos virou-o em diferentes posições e mostrou-o para Paulo e Pedro, pedindo a opinião deles. Pedro disse que parecia uma casa, e Paulo(10) apenas sorriu. Paulo executou seu desenho comunicando verbalmente cada traçado que fazia. Desse modo, quando começou a tracejar as paredes da escola, mencionou que estava fazendo a parede. Em seguida, as carteiras, os alunos, a professora, e assim procedeu até concluir todo o desenho. Algumas vezes, Ana olhava para ele e observava o seu desenho, depois, voltava-se para sua atividade. Dos três, Pedro (7) foi o único que se manteve quieto durante a realização da atividade e, durante a execução do desenho, observou o desenho dos colegas, riu das observações de Paulo e Ana sobre os próprios desenhos, porém, não deu início a qualquer observação ou comentário a respeito do próprio desenho. Conforme as crianças terminavam seus desenhos, convidei-as para responderem algumas perguntas. Ana, a primeira a concluir o

desenho, concordou com minha proposição e seguimos aos fundos da tenda para que eu pudesse entrevistá-la. Depois de Ana, entrevistei Pedro e por último Paulo. Todos eles foram bastante objetivos em suas respostas (ver formulário das entrevistas realizadas). Após a coleta dos dados relativos aos desenhos e entrevistas, convidei as crianças para ir até a parte externa das tendas. Em seguida, localizei e convidei as demais crianças da comunidade, agradei a todas elas por participarem das atividades propostas por mim, disse-lhes que havia gostado muito de conhecê-las. Distribuí lápis de cor, papel sulfite e balas para todas elas e depois de um abraço me despedi. Dirigi-me até a tenda do Sr. Davi e D. Flora e encontrei-os reunidos junto a outros ciganos, me aproximei, comentei sobre o término de minha atividade e agradei a colaboração, a disponibilidade e a acolhida de todos eles. Dei um abraço em todos os presentes e fui embora.