

---

# QUOTIDIANOS MARGINAIS

«DESVENDADOS»

PELAS CRIANÇAS

Luiza Cortesão (\*) (\*)

---

## 1. Introdução

*Este trabalho pretende contribuir para evidenciar como histórias contadas por crianças constituem, de entre outros, um material interessante para tentar aceder a uma compreensão de características que informam o quotidiano dessas mesmas crianças. No presente caso, trata-se de um grupo de meninos brancos e ciganos que vivem em bairros muito degradados, em situação quase de «guetto» sócio-cultural. Este é um trabalho exploratório que antecede um outro que se pretende mais extenso e mais profundo, a realizar com a equipa que, aliás, colheu os textos que adiante se analisam<sup>1</sup>. E, apesar das fragilidades que apresenta, e que adiante serão referidas, o presente trabalho aponta já para algumas potencialidades que este tipo de metodologia parece conter.*

## 2. Quadro teórico metodológico do presente trabalho – sua situação no âmbito do projecto da educação inter-Mulcultural

A ideia de proceder á análise de histórias contadas por crianças surge no quadro de um trabalho de investigação-acção que se debruça sobre problemas de educação e culturas no Ensino Básico levado a cabo no Centro de Investigação e Intervenção

---

\* Com a colaboração de Fátima Antunes, Carlos Ferreira, Teresa Novais e Adriano Silva.

\* Da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

<sup>1</sup> Os textos foram recolhidos e foram objecto de uma análise preliminar no decurso de um trabalho de estágio do 4º ano da Licenciatura em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto por Fátima Antunes, Carlos Ferreira, Teresa Novais, Adriano Silva, que, como se referiu, desenvolveram todos os trabalhos necessários à sua colheita.

Educativas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto<sup>2</sup>. Com este trabalho pretende-se contribuir para o estudo e intervenção em problemas de fracasso escolar maciço que se faz sentir em crianças de grupos cujas características sócio-culturais são muito distantes das habitualmente aceites e privilegiadas pela escola tradicional. Nesse sentido, no Projecto de Educação Inter-Multicultural tem-se vindo a desenvolver um trabalho com escolas do Ensino Básico escolhidas pelo facto de serem frequentadas por crianças, consideradas, habitualmente, como «difíceis» pelo Sistema Educativo, pelo que são qualificadas de «desatentas», «desinteressadas», «violentas», com «dificuldades de aprendizagem» etc. etc... Tal é o caso, por exemplo de crianças que vivem em bairros degradados, brancos, ciganos, cabo-verdianos, guineenses, etc... Estas escolas apresentam, habitualmente, índices fortes de insucesso escolar, de absentismo de abandono, resultando tudo isto, entre outras coisas, num não cumprimento da escolaridade obrigatória.

No desenvolvimento do Projecto optou-se por um quadro teórico em que, apesar de se ter sempre presente a importância dos constrangimentos macro-estruturais de natureza sócio-económica, se aceita, também, na linha de uma pedagogia radical crítica, a possibilidade de existência de uma autonomia relativa da escola<sup>3</sup>. Ela não é, portanto, tomada como espaço neutro e passivo, nem como «caixa negra», mas, pelo contrário, como uma instituição cujo modo de funcionamento, propostas de trabalho, clima relacional, contradições, fragilidades e conflitos são significativos e importantes de analisar<sup>4</sup>.

Nesse sentido, admite-se que a escola tem a sua quota-parte da responsabilidade na produção do insucesso, por exemplo através de oferta uniforme de situação de ensino/ aprendizagem, independentemente da diversidade, por vezes muito acentuada, dos grupos sócio-culturais a quem se dirige. A escola, como é sabido, concebe as suas propostas educativas em função de crianças de classe média urbana. Em consequência, a distância que se observa entre as propostas de actividades educativas oferecidas pela escola e interesses e características culturais de grupos divergentes da norma, como são aquelas com que trabalhamos, é um problema que urge analisar e enfrentar. Isto porque, tal distância obriga as crianças de grupos sócio-culturais, considerados marginais, a recontextualizações violentas que muitas não conseguem fazer, nem estão interessados

---

<sup>2</sup> Projecto PEDIC/PIC (Projecto Educação e Diversidade Cultural/ Projecto Inter-Multicultural, subsidiados, respectivamente, pela J.N.C.T. e Fundação Gullbenkian).

<sup>3</sup> Fritzel, C. (1987)

<sup>4</sup> Giroux, H. A. (1986)

em aguentar. Assim, é também uma preocupação maior do projecto tentar conseguir que as aprendizagens realizadas na escola não constituam, somente, mais um veículo de funcionamento hegemónico da cultura dominante, que é a cultura erudita dos portugueses brancos da classe média urbana, mas que, ao contrário, corporizem estratégias de valorização da auto imagem pessoal e grupal e desenvolvam capacidades de participação e intervenção dos alunos no meio em que se situam.

Ao assumir como necessário a valorização da cultura de origem para a preservação de uma imagem positiva de cada um do grupo de pertença, têm-se, no entanto, bem consciência de riscos daí decorrentes. Acredita-se, de facto, que propostas exclusivamente orientadas por um relativismo cultural poderão, eventualmente, ter como efeito perverso, um maior fechamento de sub-grupos sócio-culturais em guetos, no interior das estruturas e funcionamento da sociedade dominante.

Trata-se portanto de tentar um equilíbrio, dizia-se, entre a preservação e valorização de culturas e, simultaneamente, a consciência da necessidade de apetrechar crianças e adolescentes com saberes e atitudes que lhes permitam usufruir e intervir no quotidiano da sociedade dominante.

A busca de aquisição de saberes sobre características culturais dos grupos com que se trabalha, as propostas de mudança de atitudes no acto educativo, bem como a concepção e desenvolvimento de dispositivos pedagógicos, tudo neste projecto procura convergir para a oferta de uma maior possibilidade de que as crianças destes grupos desenvolvam uma espécie de bilinguismo cultural. Pensou-se que esta será uma condição necessária, como atrás se afirmou, para que se ofereça uma maior possibilidade de igualdade de oportunidades na escola e no mundo do trabalho, bem como de usufruto de equipamentos sociais e de lazer (que sabemos ser bem difícil de conseguir), sem que isto acarrete, contudo, para crianças de grupos culturalmente minoritários, o esquecimento/esmagamento das sua raízes culturais e da sua história pessoal e de grupo.

É necessário ainda esclarecer, antes de se dar início à análise, que, de acordo com o quadro teórico pelo qual optamos, admitimos que da «raça», «classe social» bem como de «género» decorre a existência de sub-grupos sócio-culturais com características, nem sobreponíveis nem adicionáveis, mas que interactuam<sup>5</sup>. A análise

---

<sup>5</sup> Ver Stoer, S. (1992).

de histórias poderá via também a fornecer alguns dados para a discussão desta problemática.

É evidente, no entanto, se os dados recolhidos nesta situação concreta de análise<sup>6</sup> parecem fornecer elementos significativos para a compreensão de características sócio-culturais do grupo com que se está a trabalhar nesta escola, eles não possibilitam, para já, qualquer tentativa de generalização a outros grupos que, embora próximos, de algum modo se distanciam deste.

Aqui reside uma das mais evidentes fragilidades do presente trabalho. Ele terá que ser complementado e enriquecido com a análise do mesmo tipo, de materiais colhidos em grupos sócio-culturais diferentes. Para além disso, o seu estudo terá de ser enriquecido com outros tipos de leituras que poderão iluminar outras vertentes do problema.

Conhecer profundamente o quotidiano das crianças com que se trabalha constitui portanto uma meta prioritária da pesquisa. A análise de histórias contadas pelas próprias crianças é uma das estratégias de entre outras (como por exemplo o estudo de genealogias, de histórias de vida, de jogos tradicionais, etc.) a que se lançou mão no âmbito deste tipo de preocupações.

### **3. Metodologia**

O projecto desenvolve-se, como atrás se referiu, através de uma metodologia de investigação-acção. Assim, os prolongados contactos que têm lugar no interior do investigador colectivo, entre o grupo com origem na Universidade, os professores do Ensino Básico e as crianças, fazem com que estas aceitem elementos exteriores à escola com grande naturalidade e até com afecto. Tal circunstância facilita as actividades de colheita de histórias.

Essas foram obtidas de acordo com três estratégias diferentes:

- solicitando às crianças que falem para um gravador;
- oferecendo-lhes uma grande quantidade e variedade de estampas retiradas de revistas, que elas escolhem, colam e sobre as quais contam as suas histórias que são gravadas. (Houve sempre o cuidado de que estas estampas fossem numerosas, coloridas e muito variadas indo da fotografia de carros, ou homens de negócios ou crianças, até

---

<sup>6</sup> Os dados que se analisam são exclusivamente os colhidos na Escola da Biquinha com grupos de crianças ciganas e brancas.

paisagens, animais, plantas, cenas várias de campo, de interiores, de festas, de ruas, etc, etc.);

- estimulando as crianças a fabricar fantoches «através» dos quais depois falam, quando improvisam dramatizações que são gravadas em registo áudio e vídeo<sup>7</sup>.

As histórias foram, em seguida, passadas a texto escritos a fim de se poder realizar uma análise do conteúdo. Fez-se uma leitura flutuante através da qual se procuraram identificar quais os aspectos interessantes, mas reveladores do quotidiano das crianças presentes na história. Com estes elementos organizou-se uma grelha preliminar de análise dos trabalhos. Esta grelha contempla características globais, como por exemplo «clima» e outros muito mais particulares, como por exemplo «número de linhas do texto», «personagens», «objectos mencionados», «contextos da história». As características globais a que acima se fez referência permitiram organizar as histórias em categoria de «quotidiano», «drama», «fantástico», «macabro», etc., enquanto que as outras permitem analisar as histórias por exemplo quanto à valorização do feminino/masculino, relativamente a importância de figuras familiares, características do quotidiano, relações com as pessoas, com as coisas, etc...

Procedeu-se separadamente à análise das histórias obtidas por meio de cada um dos critérios a que atrás se fez referências.

#### **4. Caracterização da amostra e considerações sobre a sua natureza**

A análise incidiu sobre um conjunto de 69 histórias e 6 dramatizações produzidas por alunos da escola da Biquinha do 1º ciclo do Ensino Básico, escola essa que recebe crianças vindas de bairros muito degradados, barracos e blocos de habitação social. Muitas das crianças são ciganas, outras são brancas, tendo todas em comum uma situação económica difícil e uma mesma zona de habitação localizada na periferia da cidade do Porto.

As crianças que contaram histórias são as que pertenciam às três turmas do projecto, e têm entre os 6 e os 12 anos (média de 8 anos), sendo que a idade média dos ciganos é de 9 anos e dos brancos 6. Das histórias recolhidas, 34 são contadas por meninos ciganos e 29 são relatadas por brancos.

---

<sup>7</sup> Embora se refiram elementos de textos colhidos neste terceiro tipo de textos, não se fez deles ainda uma análise profunda.

As características desta amostra são, como é evidente, discutíveis. É difícil (e discutível também) pôr a par textos relatados por crianças de 6 e 12 anos, mesmo que pertencessem ao mesmo grupo sócio-cultural. No caso presente é de notar que o grupo dos ciganos é todo ele mais velho, facto também possivelmente relacionado com o significado que a escola parece ter para cada um dos grupos em análise. Mas, tratando-se de grupos etnicamente diferentes, teremos ainda de nos questionar mais sobre que divergências, eventualmente maiores, serão decorrentes destas diferenças de idade.

É importante notar, antes de tentar fazer uma análise dos textos, que a estratégia utilizada para colher as histórias parece estar relacionada com algumas características que as mesmas apresentam. Assim:

- as histórias contadas a propósito de imagens são geralmente maiores do que as contadas para o gravador e com mais frequência recorrem ao diálogo;
- as contadas para o gravador parecem estar mais presas ao quotidiano, mais circunscritas ao dia-a-dia das crianças, não contemplando elementos exteriores ao grupo. É como se fossem colhidas de modo mais puro. Ao contrário, as que se apoiam sobre imagens, às vezes parecem contemplar alguns elementos estranhos ao seu mundo fechado. É como que se as estampas, embora de forma não directa, estimulassem nas crianças imagens relativas a um outro universo, que não conhecem directamente mas com o qual contactam através da televisão. Por exemplo, em alguns casos elas referem não directamente o que está nas figuras, mas heróis estereotipados de filmes (Tarzan, Rambo, etc.). No entanto, o quotidiano, os problemas familiares e do grupo estão também sempre presentes e emergem de imediato no texto;
- as dramatizações feitas com fantoches permitiram chegar a situações mais ocultas, algumas das quais não são nunca referidas nos restantes tipos de histórias. É o caso, sobretudo, de situações do tráfico de droga em que o bairro anda muito envolvido e que aparece aqui com grande clareza e à vontade, bem como as referências muito explícitas a questões ligadas à sexualidade.

Não pode, além disso, deixar de se considerar que não sabemos se colocar crianças face a um gravador, face a estampas de revistas ou manipulando um fantoche terá para crianças brancas ou ciganas o mesmo significado, dadas as diferentes experiências de vida e características culturais de cada grupo. Também, certamente, é diferente o esforço de se exprimir em português que é a língua veicular, mas não a

língua materna de ambos os grupos. Realmente não temos acesso, por esta via, a dados que nos permitam descobrir como seriam as histórias contadas por estas crianças espontaneamente, em casa, na rua e entre amigos do bairro onde vivem<sup>8</sup>.

No entanto, e apesar de todas estas restrições, elas continuam a ser um material interessante que nos permite um acesso, ainda que limitado, à compreensão do seu quotidiano.

## **5. O que as Histórias nos revelaram**

Globalmente poderá dizer-se que, através de frases de significado particularista, muito ligadas ao contexto, pobres em adjectivos e advérbios, sincopadas, às vezes mesmo algo incoerentes, as histórias analisadas, de que se juntam algumas (em Anexo), só a título de ilustração, transmitem ao leitor, constantemente e com enorme força, um quotidiano que se desenvolve num ambiente de drama, violência e de precariedade de condições de vida. São mesmo estas as sensações mais intensas e imediatas que se experimenta quando se inicia a sua leitura. Há, no entanto, para além de características como estas, comuns a todas as histórias, algumas outras que parecem mais ligadas ao grupo dos ciganos ou dos brancos. Parece pois ser de especial interesse, e esta é uma das finalidades do trabalho em que esta investigação se insere, tentar, por um lado, *identificar regularidades, características, comuns a ambos os grupos e, por outro, eventuais singularidades, isto é, características presentes somente nos textos de um dos grupos sócio-culturais analisados.*

Pode também notar-se que os textos produzidos pelos meninos ciganos são de um modo geral mais curtos<sup>9</sup>, mais pobres de vocabulário, mais sincopados, facto que não é de estranhar, considerando, para além de tudo, que o português não é a sua língua materna, pelo que a socialização primária se processa recorrendo a formas diferentes de expressão. Talvez em relação com isto, e eventualmente também por outras questões culturais que adiante serão abordadas, é interessante verificar que das 34 histórias analisadas contadas por crianças ciganas só duas começam pela expressão «Era uma vez».

---

<sup>8</sup> Fátima Pinto, que trabalha há muito como assistente social com este grupo de ciganos, revelou que as histórias contadas por adultos são também muito ligadas a situações-problemas do quotidiano.

<sup>9</sup> A média da extensão das histórias dos ciganos é de 6,4 linhas (5,7 com gravador e 10 com estampas), enquanto que nas dos brancos é de 12,4 linhas.

Na tentativa de penetrar um pouco na compreensão dos modos de vida destas crianças procedeu-se à análise dos textos, considerando, sucessivamente, alguns aspectos que, à partida, se admitiu constituírem indicadores mais interessantes.

De entre eles irá referir-se: as *personagens* por eles mais valorizadas, *contextos* mais referidos e *verbos* mais usados. É necessário esclarecer que os valores que se referem a propósito destes indicadores são relativos *ao número de histórias* em que um dado personagem, material ou verbo é referido. Optou-se por estes procedimentos atendendo à grande disparidade de tamanho que se verifica entre as histórias dos ciganos e dos brancos.

### **- Personagens**

Na generalidade, as personagens citadas em mais histórias são as designadas, directamente, pelo nome (o Hugo, a Irene, o Tiago, etc.) – ver quadro 2 -, como se todos nós os conhecêssemos e soubéssemos que parentesco os une. Este facto constitui um dos elementos responsáveis pela forte ligação ao contexto a que atrás se fez referência, que se pode observar nestas histórias, e que é muito característico do código oral destas crianças. Também é muito frequente referirem como personagens o «menino» ou «miúda», a «menina», «homem», «senhor» e «mulher», que poderão também, eles próprios, constituir categorias a analisar. Em termos de frequência, as personagens da família que são referidas em mais histórias são o pai, a mãe, tio e tia, filho e filha, irmão e irmã (ver quadro 1). Dos 69 textos de brancos e ciganos, em 50 há familiares como personagens, sendo ao todo citados 44 membros de família: pai, mãe, tios, primos, cunhados, cunhadas, irmão, filhos, filhas, avôs, avós, padrinho, madrinha e namorado. Este número ainda deveria ser maior se fosse possível discernir entre os «meninos», «meninas» e «bebés», muito frequentemente mencionados nas histórias, quais são os que se referem a familiares. Sobretudo os meninos brancos que escolhem menos animais para personagens, referem muitas vezes familiares como personagens nas suas histórias.

É interessante notar a importância de figuras *feminino* e *masculino* que estas crianças parecem ter (ver quadro 3), bem como das representações e importância que pai e mãe parecem assumir. Este aspecto terá de ser objecto de um trabalho mais profundo. Mas já foi possível verificar que, nos ciganos, o pai é referido com muito mais frequência do que a mãe (nas 34 histórias de ciganos o pai é 15 vezes personagem enquanto que a mãe o é só 9 vezes) (ver quadro 1); além disso o pai é forte, «mata»,

«bate», «defende», «dá tiros», e a mãe geralmente «chora», «leva ao hospital», «faz o comer» e «leva pancada».

Há ainda a referir a incidência, sobretudo nas histórias das crianças ciganas, dos personagens fantásticos como «monstros», «cabeça de cabelo», «defunto», «peixe-menino», «cobras grandes» ou «ouriços grandes» que comem gente e que falam, galinhas que gritam. Os personagens fantásticos com carácter macabro aparecem nas histórias dos meninos ciganos (ver quadro 6).

Fala-se de algumas bruxas (as fadas estão totalmente ausentes) e, nas 69 histórias, só duas vezes, e em histórias de meninos brancos, é referido um príncipe e uma princesa.

Uma professora das crianças, comentando este facto, afirmava que «o quotidiano destas crianças é demasiado pesado para deixar espaço para o maravilhoso» (no sentido que na linguagem corrente se dá a esta palavra, num imaginário com fadas e princesas, onde coisas «de encantar» acontecem).

Muito de acordo com o que se acaba de afirmar é o tipo de animais referidos nas histórias (ver quadro 6): nos 34 textos dos ciganos, 23 têm animais como personagens. Os animais mais frequentemente referidos são os peixes (em sete histórias), os cães (em sete), lobos (em quatro), cobras (em três), galinhas (em duas), caracóis (em duas), cavalos (em duas), e referências isoladas a touros, tartarugas, leões, crocodilos, coelhos, pássaros e macacos. Nos brancos, em 15 das 27 histórias há referência a peixes (em quatro), gatos (em três), cães (em duas), cavalos (em duas), bichos (em duas) e referências isoladas a lobos, ratos, leões, aranhas, abelhas, passarinhos, tartarugas, panteras e ursos. Ao todo podem encontrar-se 43 «personagens – bichos» nos ciganos e 22 nos brancos, o que significa que algumas histórias têm muitos animais como personagens.

Note-se como os próprios bichos mencionados nos revelam um quotidiano passado em grande parte ao ar livre nas bouças da periferia da cidade em «contacto» com animais meio-fantásticos, muito frequentemente ameaçadores mas que eles imaginam ou observam em liberdade ou nos circos que por ali passam que eles comem ou gostariam de ver, constituindo um fascinante contexto simultaneamente natural e mítico.

*«O meu pai foi para «deubinho» (?) e viu um ouriço. E o ouriço era muito grande e o meu pai ia matar. E ouriço - não! Não!».* (Marina, cigana, 9 anos, histórias contadas para o gravador).

*«... o caracol come couves, vai p'rai, vai p'rás couves para comer outra vez. No outro dia, vai comer mais couves. Eu sei, eu vejo caracóis comer couves...»* (M. do Carmo, cigana, 9 anos, extracto de histórias contadas a propósito de estampas).

### **- Os verbos**

A análise dos verbos que aparecem em cada história revelou ser um dos indicadores interessantes (ver quadro 7). É necessário esclarecer que, aqui também, dada a grande disparidade de tamanho das histórias contadas por crianças brancas e ciganas se optou por contar o número de histórias em que cada verbo vem citado e não o número de verbos em cada história.

Esta análise permitiu evidenciar algumas regularidades nos verbos usados nas histórias dos dois grupos e algumas características específicas de cada grupo. Assim, na globalidade, poderá verificar-se que os verbos que aparecem em mais histórias são os relativos ao quotidiano (comer, beber e dormir), sendo que comer e beber são muito mais usados nas histórias dos ciganos (17 casos) do que nas das crianças brancas (12 casos). Comer aparece nos ciganos em 11 histórias, e é um verbo que, à semelhança de «fugir», é usado mais vezes. Nos brancos é o verbo acabar com que terminam a história: «e acabou» (13 casos), seguido de «comprar» (10 casos).

«Comprar» aparece em 10 histórias de brancos e só em 5 dos ciganos, enquanto que «vender» aparece 5 histórias de ciganos e só em 1 de brancos. «Matar» e «morrer» aparecem referidos em 15 histórias de ciganos e só em 7 dos brancos. Do mesmo modo, «roubar» aparece em 5 histórias de ciganos e só em uma dos brancos. «Fugir» é empregue em 11 histórias dos ciganos, enquanto que só em duas histórias de brancos aparece este verbo.

A prática de pequeno comércio (que desenvolvem nas feiras, nas vendas ambulantes) e as situações de violência, de marginalidade, fuga e luta pela sobrevivência são assim reveladas, sobretudo nos textos das crianças ciganas.

### **- Contexto-Materiais**

Consideraram-se nesta análise objectos, instrumentos, materiais e locais concretos usados pelos personagens ou presentes nas histórias.

As expressões desta categoria mais frequentemente referidas pelas crianças ciganas são objectos de uso doméstico, como por exemplo camas, roupa, colheres-de-

pau, canecas, etc. (em 13 histórias), alimentos e bebidas (em 9 casos), carros, carrinhos e camiões (em 9 casos) e instrumentos de agressão como facas e pistolas (6 referências).

Os brancos também referem com muita insistência (em 21 histórias) a casa ou divisões da casa (cave, cozinha, etc.), alimentos e bebidas (em 23 casos), diferentes tipos de viaturas desde carros a jipes e bicicletas (em 14 textos).

As regularidades de situações existentes entre os dois grupos são, como se pode ver, bastante claras, evidenciado de novo, nos dois casos, a importância, o peso do quotidiano. Será no entanto de notar que os ciganos, em 6 histórias, referem instrumentos de agressão (facas e as pistolas), enquanto que nas histórias dos brancos há uma só referência a uma «caçadeira de canos cortados» para matar um leão.

As referências a hospital e ambulância são muito frequentes (em 13 casos).

### **- Contexto/Local**

Tal como é característico dos discursos em que, predominantemente, se recorre ao código restrito, o contexto é, em geral, muito deficientemente caracterizado. Este facto ocorre em ambos os grupos. As histórias acontecem em lugares vagos, indefinidos, percebendo-se mais pela acção dos personagens do que por uma localização explicitada, que ocorrem frequentemente, como já atrás se referiu, ao ar livre, às vezes no mar, outras vezes no bairro, ou nas bouças, frequentemente de noite, porque há referências a lugares misteriosos, a velas, a lobos ou a «defuntos» que aparecem. Há, no entanto, como se mencionou já, muitas referências à «casa» e a actividades desenvolvidas dentro dela. A água é um elemento muito presente. Notam-se ainda muitas referências a desastres, a ambulância; ao hospital e a mortes.

### **- Contexto-Tempo**

A tentativa de localização destas histórias no tempo é também outro aspecto interessante a analisar, pois que parece poder conter alguns elementos que permitirão compreender melhor a importância que terá, ou não, o tempo histórico e cronológico e o saber acumulado pela experiência na cultura destes dois grupos. Poderá começar por se afirmar que, devido à forma súbita como surge a narração, é difícil contextualizar no tempo estes textos. Recorreu-se à observação dos tempos dos verbos e a identificação de referências a situações do quotidiano, e a situações míticas que sugerem a possibilidade de a história conter algo que lhes já foi contado na família ou no bairro, vindo portanto do passado

Para já só foram analisadas as histórias contadas directamente para o gravador. Esta análise parece apontar para a existência de algumas diferenças entre os dois grupos estudados (ver Quadro 5).

Assim, pode verificar-se que os ciganos utilizam essencialmente verbos no pretérito perfeito «O meu pai foi e... trás», «dois dias que não viu meu pai», «minha mãe foi a Espanha», «O menino foi na estrada», «Minha mãe pegou colo e foi para o hospital», «o homem morreu», etc., etc. Algumas vezes, no entanto, os verbos são usados no presente: «tá chorari», «O menino está a morrer», «seu filho está perigo de morte». Outros (poucos) indicam um futuro próximo: «vai comer perro», «meu irmão mata se meliori antes é já fuja com outro»

Em algumas, às vezes na mesma frase surgem simultaneamente verbos no passado e presente ou presente e futuro, parecendo indicar uma localização no tempo de vida do que conta a história, mesmo muito próximo do momento, presente: «Depois o menino está a morrer e ela estava a chorar...».

Nos contos das crianças brancas, embora muitas se pareçam também situar num passado recente, já se poderá vislumbrar, numa mais clara localização no tempo, uma certa presença de tempo cronológico acumulado na experiência. É o que parece indicar o recurso frequente à expressão «era uma vez» associado, por vezes, a um tempo mítico já povoado às vezes de bruxas, príncipes e princesas, gigantes e animais fantásticos, alguns dos quais parecem estar por de trás de um passado recente: «Era uma vez uma aranha, viu uma vaso, depois meteu água e depois cresceu, cresceu, cresceu». Além disso, muitas histórias têm um final claramente expresso, terminando com a expressão «e acabou» (treze casos). Mas, como se afirmou antes, a maioria das histórias parece situar-se num passado recente ou num futuro próximo, pois que relatam também cenas do quotidiano e se encontra nela verbos no passado ou, nos textos, verbos no passado e no presente: «Era uma vez, a Mãe levou-me ao hospital e depois veio o meu Pai, depois o meu Pai disse assim...».

Nenhuma história, em nenhum dos grupos, se projecta, exclusivamente, para o futuro. No entanto, num texto de um menino branco de 7 anos, que se desenvolve no passado recente, terminou bruscamente com a afirmação «Quando for grande, vou ser boxe».

Parece, pois, que se encontram algumas evidências de que a noção do tempo cronológico tem menor significado para este grupo de ciganos do que para os brancos

estudados, se bem que em ambos os casos o tempo vivido, o passado recente, seja aquele a que a que mais se recorre.

### **-Tipo de histórias encontradas**

A análise destes indicadores contribuiu para a inclusão das histórias em diferentes categorias: «alegres», do «quotidiano», da «tragédia» e «emoção», do «fantástico», do «macabro» e do «medo».

Consideraram-se da categoria de:

- «alegre», se algumas fases deixam perceber sentimentos de alegria, divertimento ou de brincadeiras (festas, jogos, etc.);
- «quotidiano», se relatam, de uma forma mais ou menos neutra, o que se vai passando no seu dia-a-dia (a rotina de comer, dormir, por exemplo);
- «dramática», se relatam acontecimentos trágico tristes e/ou violência (mortes, desastres, pancadas, tiros, etc.);
- «fantástico», quando ocorrem situações imaginadas, como bichos que falam, aranhas que «crescem crescem», monstros, bruxas etc.;
- «macabro», quando, nas situações imaginadas, intervêm elementos do «além»: mortos que falam, «defuntos», etc.;
- «medo», se o temor, o susto, se exprime de qualquer modo (o medo que faz fugir, esconder-se etc.).

Há histórias que se podem considerar como contendo aspectos característicos de duas ou três destas categorias. A associação mais frequente é a do «quotidiano» com «medo» e «fantástico», assim como «quotidiano» com «drama».

Em 69 histórias analisadas só nove se podem considerar alegres, embora mesmo estas com alguns apontamentos de um quotidiano difícil, que é aliás referido de um modo despreendido, como que aceite com naturalidade por quem convive diariamente com situações dramáticas.

*«Elas vestiam roupa de carnaval verde, cor de rosa e vermelho, é Carnaval e vão para as festas. Os homens bebem cerveja e eles a dizer: - Ai que bom! Este é filho do homem e fugiu mas depois esta mulher criou-o e deu-lhe de comer»* (M. Carmo, cigana, 9 anos. Extracto de história contada a propósito de estampas).

E noutro caso:

*«... o homem estava a trabalhar no cimento. Depois caiu o cimento no chão. Ele tinha um carro para ir para a feira vender. Ele vendeu o carro para comprar outro novo, branco e maior. O homem está contente com o carro novo».* (Virgílio, cigano, 10 anos. Extracto de história contada a propósito de estampas).

Muitas histórias são simples relatos do quotidiano (51 casos):

*«Meu mano se chama Livio; foi buscar cavalo ao «continenti» (Supermercado). Procurou um cão e levou-o para casa. Deu comida, deu osso, osso aí vem 'sinhor' e levou»* (Manuel, cigano, 8 anos. História contada para o gravador).

Ou:

*«...depois chegaram a casa e foram conversar p'rá sala e à noite foram pr'á cama dormir. E depois acordaram cedinho para trabalhar. Depois chegou a mãe do trabalho e o filho da escola, à noite. O velhinho que ia a passar por a estrada e veio um carr... e veio para o hospital»* (História contada pra o gravador por Sandra, branca, 6 anos).

As histórias atrás referidas como «dramáticas» são as que, por exemplo, relatam acontecimentos trágicos, tristes ou violentos (227):

*«...depois senhor: pum...pum: depois fugi; depois bateu no cão, e muito. Atirou para a lama: ch., ch. Apanhou um peixe para a mãe. Depois menino está a morrer e ela estava a chorar»* (Isabel, 7 anos, cigana. História contada para o gravador»).

Ou ainda:

*«Rui meu primo e primo dele, foi prá praça ver um carro 'trabalhari'. Roubou o carro e fugiu. Viu os polícias, dois polícias mandaram parar e ele não parou. E foi os polícias 'ao' 'meninos', pá-pá. Um ficou morto. Foi um cunhado do pai que contou. – Seu filho 'tá' perigo de morte»* (Jorge, Paulo 11 anos, cigano. História contada para o gravador).

Muitas histórias são relativas a situações «fantásticas» onde o medo está presente (18 casos):

*«Eu estava na cama e vi uma cabeça de cabelo.*

*Cheguei, estava a chorar e o 'tori' (o touro) estava a mexer a casa. O meu pai levantou-se (o touro) foi-se embora»* (Marina, 9 anos, cigana. História contada para o gravador).

Há histórias onde, como se disse, se associa o «quotidiano», «fantástico» e «medo» (4 casos):

*«o meu pai estava em cima de abeto para apanhar erva com uma navalha. Estava em cima de um tronco, mas não era tronco. E depois o meu pai disse: «que é isto». Era uma cobra gorda, grande que falava. Era uma cobra grande e levantou uma cabeça grande para comer. E a gente passava ali para a escola e essa cobra sempre comia esses meninos. Tinha uma boca muito grande. E o meu pai apanhou erva e disse: «caio que é isto?» E a cobra j...j...j... (movimento da cobra).*

*E o meu pai a...a...a... (arfava), cansado. Pegou aí e fugiu. Não dormiu em casa nem nada com medo da cobra.*

*O meu pai contou à gente da cobra» (Jorge Paulo, 11 anos, cigano. História contada para o gravador).*

Outros textos associam o «quotidiano» com o «fantástico» e o «macabro» e «medo» (2 casos).

*«...depois estava a andar Artur, e pos-se uma vela aqui, um defunto, Então ele, ú, ú, ú. Parecia lobos a eles. Depois ú, ú, ú, metia medo...» (Jorge Paulo, 11 anos, cigano. Extracto de uma história contada para o gravador).*

Outros ainda associam o «quotidiano» com o «fantástico» e o «drama».

*«...uma aranha viu um vaso e meteu água, cresceu, cresceu e ficou como uma árvore (...) depois caiu neve, neve, neve e depois estava noite e depois o pai estava morto, os cavalos a voar (...) os meninos acordar e viu brinquedos e foi para a escola e escreveu, pipa, pópó...» (Luiz, 6 anos, criança branca do bairro).*

## - Escola

Um outro aspecto também a analisar com maior profundidade em trabalhos futuros está relacionado com a quase completa ausência de referência à *escola* dos textos ciganos. De facto, enquanto que em 34 textos das crianças ciganas, há somente cinco histórias em que a escola é referida, nas dos brancos ela é mencionada em onze. Mas, mais interessante do que a simples diferença de número de histórias em que com maior ou menor insistência é, pelo menos, mencionada a palavra «escola», é o que uma leitura um pouco mais atenta parece revelar do significado que ela tem para os dois grupos sócio-culturais que convivem no mesmo espaço institucional: nos textos dos

ciganos a escola é referida do exterior. É disto exemplo o caso dos meninos que «a cobra come quando vão para a escola» ou frases em que acidentalmente, se refere o «ir para a escola». Com os brancos, «entra-se» na escola. Há referências a «deveres», a «ir ao quadro», ao «professor João», etc...Esta diferença poderá talvez ser indicadora do diferente peso que a escola tem nos diferentes modos de vida dos dois grupos. Ela parece representar para os ciganos qualquer coisa distante, sem significado, enquanto que para os brancos, apesar de tudo, está inscrita, embora de forma discreta, no quadro das suas ocupações diárias. Em caso algum é referida a escola como espaço de prazer, de afirmação ou de sucesso.

### **Comentário final**

Pela mão das crianças, de forma directa, sacudida, numa linguagem de que a auto-comiseração está totalmente ausente, faz-se, como se pode ver, uma brusca incursão num meio bem distante do protegido mundo onde iríamos, teoricamente, encontrar a criança concebida no contexto educativo como «o aluno», o tipo-ideal a quem oficialmente a escola se dirige<sup>10</sup>.

O quotidiano duro, a violência («*havia um homem com uma pistola, pum...morreu*»), o drama («*um incrível monstro na água. E depois o trincou o barco e todos foram abaixo e morreram*»), os acidentes graves («*depois o menino afogou-se na água e o senhor foi lá buscar. Depois a mãe estava a chorar e veio a ambulância*»), as situações de conflito com a polícia, as trocas de tiro, a associação de perigo iminente tudo isso se sente quase fisicamente («*... o grande é mau, o carro, o 'da praça', tinha uma carrinha, roubou, havia um polícia, escapou, o menino não parou e a polícia matou, caminhou, matou, caminhou matou, o menino 'tá chorari', um foi para Lisboa, o outro morreu*»). Sente-se quase fisicamente, tal como se sente, quase se cheira, se palpa, o desconforto, a miséria, a habitação precária, a alimentação deficiente («*... um dia fui buscar 'courato' para a minha irmã. Fui a casa dela, ao barraco. Depois o 'plástico' da barraca voou para o ar e depois molhou a roupa toda*»).

Mas também se pode descortinar a força aglutinadora da família alargada, e de papel proeminente que assumem alguns elementos dessa família. A importância do pai quase sempre citado como figura forte (e referido frequentemente pelos ciganos como

---

<sup>10</sup> Em anteriores artigos designados pelos WASP's Portugueses».

«o meu pai»), é bem visível, pelo que se poderá admitir que deve constituir uma figura de referência importante e estruturante.

E assim podemos nos aperceber como as crianças «convivem», mesmo ainda no período em que são gerados no ventre materno, com todas estas situações. Desde o nascimento, submetidas às leis de uma brutal seleção natural («fomos ver o menino...ainda estava vivo»), são socializadas por essas situações ao nível da família, do grupo de amigos, do bairro, e inscritas na sua estrutura íntima, no seu «habitus», e transportam-nas para a escola com muito mais força do que as propostas educativas e as normas escolares o querem admitir de forma explícita. Mas elas informam o clima de todas «as escolas da Biquinha» e os outros tipos de escolas espalhadas pelo país, têm uma presença tão forte quanto quase ignorada oficialmente pelo Sistema Educativo, e, mais ainda, pela sociedade dominante. A este nível, que é por sinal aquele onde estarão localizados os centros formais e não formais de decisão, estas crianças são na generalidade consideradas como uma minoria marginal não significativa. É claro que as estáticas, às vezes apontam, incomodadamente, para números chocantes de abandono, de insucesso. Mas é fácil «digeri-los» rapidamente e incorporá-los numa consciência tranquilizada: medidas de apoio, que «até já estão a começar a ser tomadas», não irão certamente tardar a resolver estas questões. Mas muitos professores *sabem*. *Sabem* realmente, pela sua experiência profissional e humana, e nenhum discurso oficial os pode fazer esquecer que estes quotidianos existem de forma muito significativa e que nada indica estarem a desaparecer. Entram nas escolas, como atrás se dizia, e fazem com que o clima e as características sejam tais que é bem diferente trabalhar num bairro degradado com barracos e/ou etnias misturadas com crianças da aldeia em que a ruralidade está bem evidente ou com crianças de um bairro de alta burguesia da cidade. Os modos de vida das crianças fazem em grande parte, esta escola, aquela escola.

Não é necessário sublinhar que não chega reconhecer a verdade desta situação. É importante compreender, mas compreender através de um conhecimento profundo, reflectido, esses modos de vida. Esta não será a única mas é uma condição prévia, e essencial, para se puder vir a construir propostas educativas minimamente adequadas. Tais propostas tentarão contribuir para que a escola se torne atraente a crianças que, pertencendo a grupos em que não se faz sentir uma certa pressão social para a importância da escolarização e da certificação de estudos, não estarão à partida, interessadas no que lá se passa. E, mais do que atraentes, importa que contribuam para

uma possibilidade, mesmo que, pequena, de que as crianças destes grupos se possam pouco a pouco afirmar como cidadãos, numa sociedade em que os marginaliza<sup>11</sup>.

Não poderá, no entanto, terminar-se este texto sem voltar a sublinhar certas questões já anteriormente apontadas. De entre elas é de realçar a afirmação de que o presente trabalho constitui somente uma fase exploratória de análise de um material que parece revelar-se fecundo para a compreensão de características sócio-culturais de um grupo com que se trabalha.

Ao longo do seu desenvolvimento, foi, no entanto, tomando corpo uma certa insatisfação não só relativa às características da amostra analisada, que deviam ser equilibradas mas também quanto à resultados obtidos. Progressivamente foi aumentando a convicção de que muito mais poderá ser obtido de um trabalho desta índole. Por exemplo, tudo aponta para o interesse de alargar o campo de análise, correndo e analisando outras amostras do mesmo tipo de material, mas obtidas de outros grupos de crianças que, à partida, se pode admitir terem características diferentes. Seria o caso de crianças também de meios sociais desfavorecidos mas de etnias, crianças de meios rurais e finalmente de grupos sócio-económicos mais favorecidos. Um material de análise decorrente de um leque mais alargado, abrirá, certamente, outras perspectivas de trabalho e permitirá talvez encontrar algumas respostas para dúvidas levantadas.

Por outro lado, parece que será de todo o interesse tentar captar outros significados dos textos em análise. Tal será o caso de problemáticas que poderão talvez ser desvendadas por meio de comentários feitos em perspectivas sócio-linguísticas, psicanalíticas e até da literatura tradicional.

---

<sup>11</sup> Tal como foi referido sumariamente em *f* 2 e em artigos anteriores

## **Bibliografia**

FRITZEL, C. (1987) «On The Concept of Relative Autonomy in Educational Theory»,  
*British Journal of Sociology Education*, vol.8, 1, pp.23-25.

GIROUX, H. A. (1986) *Teoria Crítica e Resistência em Educação, Para Além das Teorias de Reprodução*, Petrópolis, Vozes.

STOER, S. (1992) «A Produção de Conhecimento sobre Culturas no âmbito de um Projecto de Investigação-Acção», Comunicação apresentada no 2º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Braga.

## **Anexo I**

Alguns exemplos de histórias contadas pelas crianças.

Luís, 6anos, criança do bairro:

*Era uma vez uma aranha viu um vaso e depois meteu água e depois cresceu, cresceu, cresceu e depois ficou como uma árvore e a aranha foi buscar maçãs muitas com um saco e depois levou para árvore e depois comeu e ficou grande e depois miúdo foi buscar uma saca e matou a aranha e veio um carro, o miúdo e depois caiu a neve, neve, neve e depois estava de noite e depois o pai estava morto, os cavalos a voarem. Depois desceu pela chaminé e meteu lá os brinquedos, depois subiu pela chaminé e foi embora e «os meninos» acordou e viu brinquedos e foi para a escola e escreveu deveres e escreveu pipa, pópó...*

*Depois foi a hora do lanche e depois tocou e foi para dentro e depois foram para casa e depois abriu a porta e depois tirou o calçado – estava fora de casa e tirou o calçado – depois tirou a pasta, o casaco e depois acendeu a «trevisão» e depois ligou para a o segundo e viu o «d’Artanhã» e depois acabou e meteu para o primeiro. Depois apagou e foi para o «jota» e fez desenhos, tomou leite depois a Fátima...e depois foi para dentro e jogou aos jogos.*

*Jogou às damas, ao gato, ao futebol.*

*Depois acabou a escola, depois abriu as prendas, era um avião. Mais nada e acabou.*

Maria, 9 anos, criança cigana:

*Eu estava na cama e vi uma cabeça de cabelo.*

*Cheguei, estava a chorar e o «tori» estava a mexer a casa.*

*O meu pai levantou-se (o touro) foi-se embora.*

Isabel, 7 anos, criança cigana:

*...depois senhor: pum...pum...pum; depois fugi, fugi; depois bateu no cão...muito.*

*Atirou para a lama: cg, ch. Apanhou um peixe para a mãe. Depois a mãe levou o cão e ele, filho da mãe, au...au...foi atrás de Cari.*

*Depois o menino está a morrer e ela estava a chorar.*

Jorge Paulo, 11 anos, criança cigana:

*Era uma vez o Macadolino, o Artur, o Tiago eu e o Cipriano fomos ao café, todo monte, todo monte, era todo monte depois estávamos a beber café e todos bêbados nós. Eu não, bêbados de binho. Depois apareceu o Tino com o «gravadão» dele grande, no monte escuro. Depois cantaram, eles bêbados. Depois viram uma luz no monte:*

*- Ui...o que é aquilo?*

*Depois a luz pôs-se em velas.*

*Depois estava a andar Artur, e pôs-se uma vela aqui, um defunto. Então ela u, u, u. parecia «lobos» a eles. Depois u, u, u, metia medo. Depois o «gravadão» desapareceu e o Tino:*

*-Ui...o meu «gravadão?»*

*Acendeu um cigarro; o cigarro desapareceu.*

*-U, u, u, o cigarro onde está?*

*Depois estava a atirar pedras, a ele. Depois «micala-se si muerto su raça» Depois apanhou levou para cima, caiu e partiu uma perna. Ele a chorar foi para casa desamandado e contou:*

*- Olha um defunto está ali.*

*Depois daí foi para Aveiro.*

Jorge Paulo 11 anos, criança cigana:

*O meu pai estava a nadar e havia um peixe.*

*Havia uma cabeça e era um menino. O pai:*

*- Olha um menino!...anda cá...*

*Foi a ver, o rabo e as pernas era tudo peixe. Metade era como nós e a outra metade era tudo peixe. O meu pai fugiu de medo.*

Maria do Carmo, 9 anos, criança cigana:

*Minha mãe foi a Espanha, «veum» e trouxe cinco «catorranti» e três «chãpu» «depois» «trouxi» dois perfumes grandes, «pipas» «depois» «trouxi» aquelas «latas» de juntar, bonecos de juntar dinheiro «depois» duas mantas espanholas. «Depois» um raminho, um queijo branco «grandi» «depois» três canetas, uma cesta de plástico, «trouxi» um prato de bolinhas às cores mais nada.*

*E trouxe canecas de bolinhas é igual, um «retatro» da minha tia e uma saia.*

*À Carminha um ano e uma caneca, à Justina um ano e uma caneca, à Dolores um ano e uma caneca e à Cristina também deu um queijo. «Depois», e... já está.*

Patrícia, 6 anos, criança do bairro:

*A minha mãe falava com o padre e o meu pai também ia. O meu irmão,...da Biquinha, também ia eu, ia o meu primo, ia o meu tio e a tia, o meu avô, iam todos ao casamento da minha mãe e depois foram embora para casa. Depois já acabou. No casamento brinquei com o meu irmão e depois acabou.*

Augusta, 12 anos, criança cigana:

*Era uma vez um «perro lá enchialado», a mandou «p' à escuela», disse que «no», disse que «no» e manda para «lari», mandou para «la plaza» disse qu «no» e para «di escuchá-la».*

Tânia, 6 anos, criança do bairro:

*Era uma vez um menino andava a passear. Encontrou a namorada e depois eles foram pata casa e a noite quando a mulher foi dormir, ele foi passear comprar um vaso de flores, de plantas e deu à namorada. E depois a namorada acordou e depois viu o vaso:*

*- Olha que lindo vaso deve ser o que meu namorado comprou.*

*Depois eles foram passear e depois foram para casa dormir. Já acabou.*

Carina, 6 anos, criança cigana:

*Brinquei, brinquei com brinquedos. brinquei com bonecas. Pegava nelas dava leite. Vestia com um vestido...*

Mercedes, 10 anos , criança cigana:

*Pego na menina.*

*Eu e a minha mãe, dou «leiti», adormeço-a com ela, vou à loja buscar compras. Brinco com bonecas e brinco. Visto-as, tiro a roupa, vou à loja, compro coisas, compro fiambre, pão, como pão com farinha, «iogurtes», bananas, laranjas, «nanás».*

*Á noite como arroz e bife. Depois arrumo.*

*À noite vi um filme de porrada.*

*Já fui com ele (o pai). Uma vez fui pró cemitério. Vai mete flores, «lavari»; está lá a minha avó e o avô. Ontem a minha tia trouxe tubos do cemitério que «tava» lá a vender.*

Pedro, 6 anos, criança do Bairro:

*Era uma vez era o professor João foi prá piscina e saltou de cima de uma prancha e depois olhou e disse:*

*- Tão alto.*

*Olhou lá de cima e disse devo cair mas só que não vou cair. Foi sempre a direito, a direito e caiu na piscina. E caiu.*

*Agora... depois o professor João foi para a casa ouvir música e «trevisão» e aqui acabou*

Domingos Jorge, 10 anos, criança do Bairro:

*Era uma vez uma cigana que vivia em Espanha. Tinha dois circos e não tinha clientes. «O depois» pagava dizentos contos a cada um. E eles não gostavam de fazer nada e ó depois mandou embora. E depois chamou outro. E depois eles sabiam e deram mais duzentos e cinquenta contos. E chamava-se Pilara.*

*Depois tinha dois filhos, uma filha e um filho e depois os meninos gostavam de brincar com ursos e com leões. Depois o leão ia a morder os dois meninos. Depois ela pegou na caçadeira de canos carregados e deu dois tiros ao leão. E depois tinha um irmão que estava preso. «O depois» o irmão saiu fora todo contexte e pagou a murta de cento e cinquenta contos. Acabou.*

*E depois o pai dele fugiu. A mãe dela ficou triste e aleijada. Deu-lhe dois ataques e ficou aleijada e acabou. Final feliz dos dois irmãos.*

Teresa, 6 anos, criança do Bairro:

*Era uma vez um gatinho que estava atrás da menina e depois uma menina e depois uma menina disse assim:*

*- miau, miau.*

*E depois a menina foi atrás do gato e o gato ferrou à menina. E depois a menina disse*

*- miau*

*- E disse: uh, uh.*

*E depois a menina estava a correr e disse:*

- *miau*

*E a menina disse:*

- *Ó gatinho anda atrás de mim. E depois ele diz:*

- *Xau. E depois o gatinho, e o gatinho ia a casar com a menina e a menina e a menina fugiu, não queria casar?! E o gatinho diz:*

- *ai menina não quer casar?!*

*E o gatinho diz:*

- *miau, miau.*

*E depois diz:*

- *Xau.*