



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LIANA LIBERATO LOPES CARLOS

**LEITURAS DE SI NAS CIRANDAS CIGANAS COM AS CRIANÇAS DO BAIRRO
SUMARÉ EM SOBRAL/CE: HIBRIDAÇÃO E RESISTÊNCIAS**

FORTALEZA

2022

LIANA LIBERATO LOPES CARLOS

LEITURAS DE SI NAS CIRANDAS CIGANAS COM AS CRIANÇAS DO BAIRRO
SUMARÉ EM SOBRAL/CE: HIBRIDAÇÃO E RESISTÊNCIAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Celecina de Maria Veras Sales.

Coorientadora: Profa. Dra. Luciane Germano Goldberg.

FORTALEZA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Carlos, Liana Liberato Lopes.

Leituras de si nas Cirandas Ciganas com as crianças do Bairro Sumaré em Sobral/CE: Híbridação e Resistências / Liana Liberato Lopes Carlos. – 2022.

233 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educa o, Programa de Pós-Gradua o em Educa o, Fortaleza, 2022.

Orienta o: Profa. Dra. Celecina de Maria Veras Sales.

Coorienta o: Profa. Dra. Luciane Germano Goldberg.

1. Crianças Ciganas. 2. Cultura Cigana. 3. Desenho Infantil. 4. Pesquisa (Auto)biográfica com Crianças.
5. Narrativas. I. Título.

CDD 370

LIANA LIBERATO LOPES CARLOS

LEITURAS DE SI NAS CIRANDAS CIGANAS COM AS CRIANÇAS DO BAIRRO
SUMARÉ EM SOBRAL/CE: HIBRIDAÇÃO E RESISTÊNCIAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal do Ceará, como
requisito à obtenção do título de Doutora em
Educação. Área de concentração: Educação

Profa. Dra. Celecina de Maria Veras Sales (UFC)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Luciane Germano Goldberg
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Ercília Maria Braga de Olinda (UFC)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Alessandra Oliveira Araújo
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)

Profa. Dra. Elisângela André da Silva Costa
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)



*A minha criança interior
A todas as crianças ciganas
Aos meus netos que virão*

AGRADECIMENTOS

*E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas [...]
E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar
(Caminhos do Coração, Gonzaguinha)*

Para iniciar meus agradecimentos, sigo os caminhos do meu coração e coloco o meu lugar de fala, inspirada no trecho da canção de Gonzaguinha, pois esta tese faz parte de mim e das coisas que vivi por um bom tempo da minha vida, caminhei ao lado de seres afetuosos que marcaram minha caminhada.

À minha cachorrinha, Pituxa, companheira de todas as horas mas que seguiu para outro plano quando esta tese estava sendo gestada;

A Deus, o grande redentor do universo, sem ele nada teria sentido;

À espiritualidade, à fé e à coragem do povo cigano que me permitiu chegar até aqui;

Aos meus ancestrais, pelo amor que me move e me nutre e pela força que me sustenta para ser uma pessoa melhor;

Aos meus mentores espirituais por emanar luz, força, amor e proteção;

À Santa Sara Kali por ser farol no meu caminho;

Em especial, às meninas preciosas, por me proporcionarem alegrias e afetos deixando fluir a criança interior que habita em mim. Com elas, aprendi coisas que não se lê ou se aprende nos livros. Sou-lhes grata por tê-las ao meu lado nessa caminhada;

Ao Sr. Benoar, Batista (*in memoriam*) e Dulcineide por abrir as portas de suas casas, pelas conversas no quintal, pelos saberes sensíveis e convivências, pela disponibilidade, atenção e ajuda(s) em ministrar oficinas às crianças;

À comunidade cigana do bairro do Sumaré pelo acolhimento, respeito e carinho tornando-me mais que uma pesquisadora, uma pessoa melhor;

À Dra. Ercília Maria Braga de Olinda e Dra. Luciane Germano Goldberg pela onipresença, rigor e afeto. Sou-lhes grata pelos cuidados, pela interlocução e pela escuta ativa;

À Dra. Celecina de Maria Veras Sales que em tão pouco tempo de convivência me

acolheu e se colocou disponível a ajudar e a pensar junto comigo;

Às professoras Dra. Alessandra Oliveira Araújo e Dra. Dra. Elisângela André da Silva Costa pelo aceite e por suas valorosas contribuições;

Aos meus pais por serem fontes de amor incondicional e minhas referências, pois me mostraram nas suas nobres e sábias palavras: “a educação é o bem maior que os pais podem oferecer aos filhos”;

Às minhas irmãs, Rosana e Patrícia que são feixes de luz na minha vida e estão sempre torcendo pelo meu sucesso e pela minha felicidade;

Ao meu amado e primogênito filho por me permitir ser mãe e alçar voos com segurança e serenidade. A você e por você, Marcos Júnior, todo o meu amor;

Ao meu esposo, Marcos, por cuidar das obrigações de casa, para eu seguir com tranquilidade e firmeza minha jornada acadêmica;

À Universidade Federal do Ceará - UFC/FACED por ser um espaço fértil onde plantei sementes de amizades, de saberes e de conhecimentos;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação - UFC/FACED pelo apoio administrativo e pedagógico nas atividades no Curso de Doutorado;

Aos professores da Pós- Graduação em Educação pelos ensinamentos, partilhas intelectuais e afetivas;

Ao DIAFHNA por tornar minha caminhada mais amorosa, produtiva e feliz;

Aos amigo(as) que direta e indiretamente torceram por mim e contribuíram para que eu realizasse este sonho.

Figura 1 – Crianças em atividades artísticas



*Mais Respeito, eu Sou Criança
Prestem atenção no que eu digo,
pois eu não falo por mal:
os adultos que me perdoem,
mas ser criança é legal!
Vocês já esqueceram, eu sei.*

*Por isso eu vou lhes lembrar:
pra que ver por cima do muro,
se é mais gostoso escalar?
Pra que perder tempo engordando,
se é mais gostoso brincar?
Pra que fazer cara tão séria,
se é mais gostoso sonhar?*

*Se vocês olham pra gente,
é chão que vêm por trás.
Pra nós, atrás de vocês,
há o céu, há muito, muito mais!*

*Quando julgarem o que eu faço,
olhem seus próprios narizes:
lá no seu tempo de infância,
será que não foram felizes?*

*Mas se tudo o que fizeram
já fugiu de sua lembrança,
fiquem sabendo o que eu quero:
mais respeito eu sou criança!*

Pedro Bandeira (2009, p.09)

RESUMO

Esta tese tem como objetivo investigar seis crianças ciganas, residentes no bairro Sumaré em Sobral-CE e, como estas atribuem a si a identidade cigana, identificando os processos de hibridação cultural, bem como as formas de resistência, com o intuito de compreender o “ser criança cigana” por meio das narrativas orais e imagéticas. Metodologicamente, a tese enquadra-se no campo da Pesquisa Qualitativa em Educação, tendo como base a pesquisa (auto)biográfica com crianças, inspirada no conceito de “biografização” proposto por Delory-Momberger (2008); no autobiografismo proposto por Goldberg (2016; 2021), Lani Bayle (2008), De Conti e Sperb (2009), De Conti (2018) e Passeggi (2014), que objetivam a pesquisa **com** crianças e não **sobre** elas, elegendo a escuta sensível, o diálogo, a interação e a intervenção, defendendo o reconhecimento da criança como sujeito capaz de falar de si, com autonomia e propriedade, a partir do que sente, vê, escuta e vivencia. O trabalho de campo se deu por meio da constituição de uma Ciranda Cigana, onde foram realizadas atividades lúdicas e interativas, utilizando o desenho enquanto um dispositivo heurístico e formativo para as meninas falarem de si. A organização e análise do corpus da pesquisa se efetivou a partir da Análise Textual Discursiva – ATD, proposta de Roque Moraes (2003) e Moraes e Galiazzi (2011). Além das atividades para produção das narrativas orais e desenhadas, têm como instrumentos de pesquisa conversas informais com representantes da comunidade cigana, entre eles, familiares das crianças participantes; observação participante, registros em Diário de Itinerância, registros em vídeo e fotografia. As narrativas orais e imagéticas das meninas apresentaram a linguagem enquanto um sinal diacrítico e cultural e a família como o maior responsável pela manutenção, transmissão e preservação da cultura. Além disso, foi possível perceber a presença da religiosidade, da dança, da música, a viagem, as práticas e ofícios exercidos pelos seus ancestrais como modos de ser e de viver a ciganidade. A hibridação a partir de Canclini (2003, 2007) se manifestou com a presença dos filmes de princesas, desenhos animados da Disney e do contato com outras crianças na escola. As produções elaboradas pelas meninas preciosas, ampliaram os seus repertórios culturais e as suas capacidades criadoras, a partir do que elas pensam e do que se apropriam acerca de suas vivências, assim como deu visibilidade ao povo cigano e à sua cultura, geralmente estigmatizados e marginalizados socialmente.

Palavras-chave: crianças ciganas; cultura cigana; desenho infantil; pesquisa (auto)biográfica com crianças; narrativas.

ABSTRACT

This thesis aims to investigate six gypsy children, living in the Sumaré neighborhood in Sobral-CE, and how they attribute the gypsy identity to themselves, identifying the processes of cultural hybridization, as well as the forms of resistance, in order to understand the “being a gypsy child” through oral and imagery narratives. Methodologically, the thesis fits into the field of Qualitative Research in Education, based on (auto)biographical research with children, inspired by the concept of “biography” proposed by Delory-Momberger (2008); in the autobiography proposed by Goldberg (2016; 2021), Lani Bayle (2008), De Conti and Sperb (2009), De Conti (2018) and Passeggi (2014), who aim to research with children and not about them, electing listening sensitive, dialogue, interaction and intervention, defending the recognition of the child as a subject capable of talking about himself, with autonomy and propriety, based on what he feels, sees, hears and experiences. The fieldwork took place through the constitution of a Gypsy Ciranda, where playful and interactive activities were carried out, using drawing as a heuristic and training device for the girls to talk about themselves. The organization and analysis of the research corpus was carried out based on Textual Discursive Analysis - DTA, proposed by Roque Moraes (2003) and Moraes and Galiazzi (2011). In addition to the activities for the production of oral and drawn narratives, research instruments include informal conversations with representatives of the gypsy community, including family members of the participating children; participant observation, recordings in the Roaming Diary, recordings in video and photography. The girls' oral and imagery narratives presented language as a diacritical and cultural sign and the family as the main responsible for the maintenance, transmission and preservation of culture. In addition, it was possible to perceive the presence of religiosity, dance, music, travel, practices and crafts carried out by their ancestors as ways of being and living as a gypsy. The hybridization from Canclini (2003, 2007) manifested itself with the presence of princess films, Disney cartoons and contact with other children at school. The productions elaborated by the precious girls, expanded their cultural repertoires and their creative abilities, based on what they think and what they appropriate about their experiences, as well as giving visibility to the gypsy people and their culture, generally stigmatized and marginalized socially.

Keywords: Gypsy children; gypsy culture; childish drawing; (auto)biographical research with children; narratives.

RESUMEN

Esta tesis tiene como objetivo investigar seis niños gitanos, que viven en el barrio Sumaré en Sobral-CE, y cómo ellos mismos se atribuyen la identidad gitana, identificando los procesos de hibridación cultural, así como las formas de resistencia, para comprender el “ ser niño gitano” a través de narrativas orales e imaginarias. Metodológicamente, la tesis se encuadra en el campo de la Investigación Cualitativa en Educación, basada en la investigación (auto)biográfica con niños, inspirada en el concepto de “biografía” propuesto por Delory-Momberger (2008); en la autobiografía propuesta por Goldberg (2016; 2021), Lani Bayle (2008), De Conti y Sperb (2009), De Conti (2018) y Passeggi (2014), que tienen como objetivo investigar con niños y no sobre ellos, optando por escuchar sensibilidad, diálogo, interacción e intervención, defendiendo el reconocimiento del niño como sujeto capaz de hablar de sí mismo, con autonomía y propiedad, a partir de lo que siente, ve, oye y experimenta. El trabajo de campo se dio a través de la constitución de una Ciranda Gitana, donde se realizaron actividades lúdicas e interactivas, utilizando el dibujo como dispositivo heurístico y formativo para que las niñas hablen de sí mismas. La organización y análisis del corpus de investigación se realizó con base en el Análisis Discursivo Textual - DTA, propuesto por Roque Moraes (2003) y Moraes y Galiazzi (2011). Además de las actividades para la producción de narraciones orales y dibujadas, los instrumentos de investigación incluyen conversaciones informales con representantes de la comunidad gitana, incluidos familiares de los niños participantes; observación participante, registros en el Diario Itinerante, registros en video y fotografía. Las narrativas orales e imaginarias de las niñas presentaron el lenguaje como un signo diacrítico y cultural y la familia como principal responsable del mantenimiento, transmisión y preservación de la cultura. Además, se pudo percibir la presencia de la religiosidad, la danza, la música, los viajes, las prácticas y artesanías realizadas por sus antepasados como formas de ser y vivir gitana. La hibridación de Canclini (2003, 2007) se manifestó con la presencia de películas de princesas, dibujos animados de Disney y el contacto con otros niños en la escuela. Las producciones elaboradas por las preciosas niñas, ampliaron sus repertorios culturales y sus capacidades creativas, a partir de lo que piensan y se apropian de sus vivencias, además de dar visibilidad al pueblo gitano y su cultura, generalmente estigmatizados y marginados socialmente

Palabras clave: niños gitanos; cultura gitana; dibujo infantil; investigación (auto)biográfica con niños; narrativas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Crianças em atividades artísticas	7
Figura 2- Documento da Câmara de Sobral – 1989	26
Figura 3 - Mapa de Sobral	40
Figura 4- Bairro Sumaré na cidade de Sobral-CE	42
Figura 5 - Dança Cigana em círculo	61
Figura 6 - Dia de festa cigana na casa do Sr. Benoar	62
Figura 7 - Quintal do Sr. Benoar.....	67
Figura 8 - Boneco E.T	71
Figura 9 - Desenho dos E.T's	74
Figura 10 - Oficina com Sr. Batista e Dona Fátima.....	75
Figura 11 - Homenagem na Câmara Municipal	81
Figura 12 - Festa do dia dos ciganos	82
Figura 13 - Trechos do filme Moana	84
Figura 14 - Meninas preciosas caracterizadas	85
Figura 15 - Atividade artística das meninas preciosas.....	88
Figura 16 - Religiosidade Cigana	89
Figura 17 - Imagem do clipe “O maior pintor do mundo”	90
Figura 18 - Desenhos nos pratinhos	91
Figura 19 - Imagem do Sagrado	92
Figura 20 - Crianças e famílias ciganas.....	94
Figura 21 - Trecho do Vídeo – Ser normal é diferente – Grandes Pequenos	96
Figura 22 - Gráfico do grau de instrução do responsável pela unidade familiar.....	129
Figura 23 - Composição da Família Cigana	130
Figura 24 - Autorretrato de Cristal	146
Figura 25 - Cristal e a Natureza.....	148
Figura 26 - A sereia cigana Pérola	149
Figura 27 - Autorretrato de Esmeralda	150
Figura 28 - Autorretrato de Rubi	151
Figura 29 - Autorretrato de Ágata.....	153
Figura 30 - Autorretrato de Esmeralda	164

Figura 31 - Autorretrato de Cristal	165
Figura 32 - Desenho de princesa de Esmeralda.....	168
Figura 33 - Desenho de princesa de Cristal.....	168
Figura 34 - Desenho de Cristal- a dança e a superação	174
Figura 35 - Safira e o lenço cigano	176
Figura 36 - O castelo e o arco-íris de Pérola.	178
Figura 37 - As três corujas, os corações e a árvore de Rubi.	181
Figura 38 - A dança e o movimento do corpo de Esmeralda.....	183
Figura 39 - A Fé e o amor de Esmeralda	186
Figura 40 - A Religião de Rubi.....	187
Figura 41- A Religião de Safira.....	187
Figura 42 - O Desenho de Rubi	189
Figura 43 - O Desenho de Cristal	190
Figura 44 - O Desenho de Pérola.....	190
Figura 45 - A colcha de retalho - Desenho de Esmeralda.....	193
Figura 46 - Coisas de Ciganos-Desenhos de Rubi e Cristal.....	196
Figura 47 - Coisas de Ciganos-Desenhos de Ágata, Safira e Esmeralda	196
Figura 48 – Coisas de ciganos – Desenho de Esmeralda	198
Figura 49 - Desenho de Rubi - Mulheres Ciganas.....	200
Figura 50 - Desenho de Rubi-Tudo que o cigano tem.....	200
Figura 51 – Desenho de Cristal – Leque e Incenso	201
Figura 52 – Coisas naturais de cigano	201

LISTA DE TABELA

Tabela 1- Informações iniciais das meninas preciosas sobre idade, escolaridade e familiares	34
Tabela 2 - Quantidade de ciganos no Cadastro Único.....	127
Tabela 3 - Quantitativo de desenhos realizados.....	158

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
CCCS	Contemporary Cultural Studies
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
E.C.	Estudos Culturais
E.T.	Extraterrestre
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ICB	Instituto Cigano do Brasil
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
IPREDE	Instituto Primeira Infância
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social
MinC	Ministério da Cultura
ONG	Organização Não-Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PNDH	Programa Nacional dos Direitos Humanos
SAFS	Sociedade de Apoio à Família Sobralense
SECOMT	Secretaria de Políticas para Comunidades Tradicionais
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SEPPIR	Secretaria de Políticas Públicas e Igualdade Racial
SPM	Secretaria de Políticas para as Mulheres
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
TA	Termo de Assentimento
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFF	Universidade Federal Fluminense
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNINTA	Centro Universitário Inta
SOPRI	Sociedade da Pró-Infância
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

	AS PRIMEIRAS PALAVRAS.....	17
1	UM CONVITE AO DIÁLOGO: DO ENCONTRO COM O “OUTRO” NO CAMINHO	21
1.1	Do encontro comigo mesma e com o objeto de pesquisa	22
1.2	Dos sujeitos da pesquisa: as meninas preciosas.....	33
1.3	A ética na pesquisa com crianças.....	37
1.4	O Cenário da Pesquisa: conhecendo o bairro Sumaré	39
1.4.1	<i>O Bairro dos Ciganos</i>	41
2	ABRINDO A CIRANDA: OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	46
2.1	Pesquisa qualitativa em educação	47
2.2	A pesquisa (auto) biográfica com criança.....	49
2.3	A pesquisa com criança pela via da narrativa.....	53
2.4	A Fase exploratória da pesquisa	56
2.4.1	<i>Primeiro momento do campo: observações participantes</i>	56
2.4.2	<i>A festa cigana no quintal do Sr. Benoar</i>	57
2.4.2	<i>Entre quintais e borboletas ainda é possível dialogar com as crianças ciganas?</i>	66
2.4.3	<i>Uma tarde com o E.T.....</i>	70
2.4.4	<i>Vidas compartilhadas: as crianças brincando de argila com seu avô</i>	74
2.5	Segundo momento do campo: dos encontros, das temáticas e das atividades..	77
2.5.1	<i>A ciranda cigana como ponto de entrada: Tudo é delicado, o caminho é longo,.....</i>	78
	<i>mas tem flores e a lindeza no encontro</i>	78
2.5.2	<i>“Esse dia não poderia ser melhor” - a entrega das maletas e os primeiros desenhos de Esmeralda e Cristal</i>	80
2.5.3	<i>A história de uma princesa guerreira.....</i>	84
2.5.4	<i>As meninas preciosas ao som do maraca e do pau de chuva: “corporeidade e arte se faz brincando no chão”</i>	86
2.5.5.	<i>As meninas preciosas falando na ciranda cigana de amizade, paz e solidariedade</i>	88
2.5.7	<i>Eu sou cigana! Existe obra de arte mais linda do que eu?</i>	94

2.5.8	<i>O normal é ser diferente</i>	95
3	CULTURA CIGANA E OS CIGANOS NO BRASIL	98
3.1	Cultura(s) Cigana(s): um mosaico polissêmico	101
3.2	A contribuição dos Estudos Culturais para reconhecer a legitimidade e a diversidade de prática cultural	105
3.3	A polissemia do conceito cultural: As Políticas Culturais no Brasil pelas lentes da UNESCO	110
3.4	Ciganos: Marcos legais e suas conquistas.	115
3.5	Percurso Histórico dos ciganos no Brasil, Ceará e em Sobral	119
3.6	Os Ciganos do Bairro Sumaré de onde vieram e como chegaram	130
4	SER CRIANÇA CIGANA E A CIGANIDADE NA INFÂNCIA	134
4.1	As diferentes concepções de criança e de infância: um conceito histórico-social	135
4.2	O devir criança	138
4.2.1	<i>A criança cigana como construtora de cultura</i>	141
4.3	As meninas preciosas do Bairro Sumaré	146
4.3.1	<i>Cristal – “o que eu sei fazer bem é cantar na chibi” - “uma menina preciosa falante”</i>	146
4.3.2	<i>Pérola - A sereia cigana que adora tomar banho de mar</i>	149
4.3.3	<i>Esmeralda- - “Eu desisto depois de tentar mil vezes”- eu sou uma criança milagrosa</i>	150
4.3.4	<i>Rubi – “sou do jeito que sou, eu acredito no meu potencial”</i>	151
4.3.5	<i>Ágata – “ A criança cigana é igual as outras mas fala diferente! Eu sou uma criança de alma cigana”</i>	152
4.3.6	<i>Safira – “Eu sou cigana e não tenho medo do que os outros vão falar”- a menina cigana dançante</i>	154
5	AS PRODUÇÕES DA MENINAS PRECIOSAS NAS CIRANDAS CIGANAS	157
5.1	“Eu sei desenhar mas não é bonito” - as primeiras aventuras biográficas de Cristal e Esmeralda	161
5.2	O Lugar da criança cigana na família	168

5.3	O que as crianças ciganas nos contam ao som do Maracá e do Pau de Chuva?	172
5.4	As meninas preciosas e sua relação com o sagrado.....	185
5.5	As coisas que os ciganos têm	195
6.	CONSIDERAÇÕES: “DAS CONTINUIDADES E IMPERMANÊNCIAS” .	204
	REFERÊNCIAS	209
	APÊNDICE A – FICHA DE INSCRIÇÃO	225
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	227
	APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO	229
	APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGENS....	230

AS PRIMEIRAS PALAVRAS¹

[...] Eu não sou você, você não é eu. Mas sou mais eu, quando consigo lhe ver, porque você me reflete no que eu ainda sou...

Madalena Freire

A escrita desta tese atravessa um espaço - tempo de luta, resistência, expressão de liberdade, mas também de afetações, incompletudes e incertezas. À luz de um contexto e um dado espaço temporal, recordo o ano de 2020, quando um fenômeno sanitário de ordem global, a Covid-19, proliferou-se, colocando todos numa condição vulnerável. Naquele momento, nos encontrávamos diante dos mesmos dilemas e conflitos. Grupos sociais, independente de raça, cor, etnia ou religião foram impactados; um cenário obscuro de perdas e desestabilidades humanas nos reportou o quanto precisávamos nos tornar cada vez mais humanos.

Frente a essa conjuntura social, fomos convidados a buscar respostas que há tempo procurávamos. Aprendemos a exercitar a resiliência, a refletir sobre o valor da vida e da essência humana, a ressignificar a solidariedade, a praticar a empatia e compreender que todos precisavam de cuidado, carinho e amor. Balizada num contexto de alteridade, a epígrafe de Madalena Freire nos convida a pensar quem somos a partir do outro, mesmo diferente. Afinal, precisamos conviver, pois o grande desafio da vida está na relação de equilíbrio entre os opostos, todavia, para vivermos em sociedade é preciso nos reconhecermos enquanto seres humanos, seres interdependentes e biológicos capazes de amar e sentir. Afinal, somos seres gregários, precisamos uns dos outros para viver e nos ajudar.

Não obstante as limitações inerentes e aos desafios apresentados no contexto da pandemia, um misto de fragilidade e impotência humana se desvelou, apontando lacunas que precisavam ser preenchidas e dando sentido à vida. Contudo, acredita-se no esperar de dias melhores, por isso, cá, estou eu lançando mão para a escrita desta tese, não simplesmente para cumprir com as exigências acadêmicas, mas para devolver à sociedade, o que, de fato, ainda não reconhecemos em nossa história: a essência, a valorização e a dignidade humana.

Quantos sentimentos e emoções os caminhos percorridos nesta trajetória do doutorado me proporcionaram, seja na arte do cuidar e do educar os meus sentidos, seja na convivência com a comunidade cigana. Desse modo, ao adentrar nesta pesquisa com as crianças

¹ A organização de escrita desta tese apresenta expressões na 1ª pessoa do singular, para compartilhar as experiências e vivências da autora, e na 1ª pessoa do plural, para ampliar as discussões e reflexões realizadas em conformidade com as orientadoras e coorientadora da pesquisa.

*calins*² e os seus familiares, fortaleci a minha prática educativa, reconhecendo o verdadeiro papel do(a) educador (a) na vida do outro e o quanto podemos ser luz na estrada, apontando caminhos e possibilidades para os mais vulneráveis.

Mais do que os conhecimentos epistemológicos, científicos e acadêmicos apreendidos ao longo da trajetória, fiz um caminho para mim mesma e fui conduzida a conhecer outra cultura e respeitar outros saberes. Aprendi com os que vivem à margem da sociedade, mas também compreendi que a pesquisa com os ciganos é ponto de luz para pensar na sociedade na qual estamos inseridos.

Vivemos numa sociedade desigual, onde a educação é desvalorizada e a cultura dos povos tradicionais é negada ou deturpada, o que exige ação política e pedagógica no sentido da transformação do cenário sócio-histórico e, conseqüentemente, do cotidiano, a partir do respeito às diferentes vozes que ecoam pela estrada da vida.

Nesse sentido, precisamos colaborar no processo de resistência contra as marcas das políticas educacionais contemporâneas que se voltam para a padronização, não só dos currículos, mas das próprias pessoas. É necessário fazer ecoar as diferentes vozes, as diferentes culturas e identidades, além de fortalecer as pessoas para que também lutem pelo direito de serem elas mesmas.

Muitos aprendizados foram consolidados: em primeiro lugar, percebi que o dilema do outro em relação à não aceitação de si também é meu. Aprendi a trilhar, pela educação popular como prática de uma educação plural, polifônica e libertadora, identificando suas ferramentas de luta e de ação social.

No decorrer da escrita desta tese caminhei com a melhor companhia de mim mesma e sinto-me lisonjeada porque até aqui fui guiada por pessoas e mestras maravilhosas que não desistiram de mim e que me possibilitaram um doce saber afetivo para cuidar da minha curiosidade epistemológica.

Durante o tempo de pesquisa, potencializei o que há de melhor em mim, pois quanto mais resistente eu sou, mais sensível me torno. Ficam no caminho a sabedoria e os saberes dos encontros com o outro, o cheiro das pessoas que já se foram, outras que permanecem ainda na estrada e não desistiram do caminho. Ficam as experiências e os aprendizados compartilhados. Permanecem o afago, o olhar, o sorriso jamais esquecido, o acolhimento, a receptividade, mesmo com disparidades e sutilezas, com descontinuidades e divergências. Afinal, somos e estamos no mundo, somos protagonistas do caminho que escolhemos trilhar, além de sermos

² *Calin* na linguagem cigana significa mulher / menina cigana.

responsáveis pelos espaços que nos permitimos conhecer e das pessoas que aprendemos a amar, a conviver e a dividir o caminho conosco.

Dadas estas primeiras palavras, sigo apresentando a tese, que está organizada da seguinte forma:

Na seção I, apresento as primeiras aproximações com a comunidade cigana até elaborar o objeto de estudo. Discuto a relevância científica da pesquisa e justifico a escolha da temática. Mostro as questões orientadoras e os objetivos da pesquisa, além de tratar das questões éticas na pesquisa com criança. Situo o cenário da pesquisa e os espaços eleitos para a realização do trabalho de campo. Caracterizo as participantes envolvidas na investigação e o *lócus* da pesquisa.

A seção II trata dos pressupostos teóricos metodológicos da pesquisa (auto) biográfica em educação com crianças, enquanto universo da pesquisa qualitativa, elegendo a escuta sensível e o reconhecimento de sua palavra como fonte de pesquisa. Busco apoio nos autores Passeggi (2008, 2021), Passeggi e Rocha (2018), Ferrarotti (1979 - 2010), Pineau (2006), Delory_Momberger (2008; 2012). Com base nos autores: Bihan (2001), Rossetto (2009), Otelo (2016), apresento a ciranda enquanto um dispositivo de pesquisa lúdico, formativo e dialógico para a pesquisa com criança.

Na seção III, discorro sobre a categorização da cultura cigana, com as elaborações teóricas dos autores: Hall (1996; 2003), Geertz (2001) e Canclini (2007). Nesta seção, menciono a categoria cultura enquanto um espaço de criação, de valores e de afirmação das minorias étnicas, a partir do pluralismo cultural. Em seguida, exponho as contribuições dos Estudos Culturais enquanto aporte teórico para reconhecer a legitimidade e a diversidade das práticas culturais. Exponho também as políticas culturais no Brasil, propostas pela UNESCO e algumas ações intersetoriais nos debates de políticas públicas educacionais e culturais para os povos ciganos. Por fim, faço uma breve contextualização histórica da chegada do grupo no Brasil, no Ceará e no município de Sobral.

Na seção IV, discuto o ser criança cigana a partir das múltiplas concepções de infância e de criança enquanto uma construção histórico-social, com as colaborações de diferentes autores: Frota (2017); Leal (2004); Kuhlmann Jr. e Fernandes (2012); De Conti e Sperb (2009); Kramer (2002) e Corsaro (2011). Em seguida, exponho as diferentes formas de ser criança cigana, mostrando que elas são, a um só tempo, construtoras de sua identidade cultural e, ao mesmo tempo submetidas a um sistema que nega seus traços culturais, impondo modos de pensar e de viver conflitantes com sua ancestralidade, conforme atestam os estudos antropológicos de Cohn (2015); Monteiro e Goldfarb (2017) e Tassinari (2007). Culminando

a discussão do ser criança cigana no bairro Sumaré, apresento cada menina a partir da observação participante, dos registros do diário de itinerância e das próprias narrativas das meninas, buscando já refletir sobre as suas identidades ciganas, suas formas de resistências e/ou hibridações.

Na seção V, intitulada: “*As Produções das meninas preciosas nas cirandas ciganas*”, analiso os desenhos e as narrativas das crianças, a partir dos encontros temáticos que ocorreram na ciranda cigana. Ancorada na Análise Textual Discursiva –ATD, de Moraes (2003) e Moraes e Galiazzi (2011), que propõe um processo intuitivo chamado de tempestade de luz”, considerando os três elementos: unitarização, categorização e comunicação. Para o processo de biografização das crianças e a organização das atividades realizadas com desenhos, destaco (Goldberg (2016,2021), Stern (1968); Lowenfeld e Brittain (1977); Derdyk (1989, 1990, 2007); Moreira(2009).

Por fim, as Considerações Finais, intitulada “*das continuidades e impermanências*”, faço uma retomada das questões discutidas ao longo da tese, com o intuito de esboçar as aprendizagens apreendidas ao longo desta caminhada.



1. UM CONVITE AO DIÁLOGO: DO ENCONTRO COM O “OUTRO” NO CAMINHO

[...] voltar-me de vez em quando a minha infância remota é sempre um ato de curiosidade necessário.

Paulo Freire

A epígrafe anterior inspirou-me a fazer uma reconciliação com o tempo. Trouxe-me a necessidade de um retorno para a minha infância e, assim, revisitar a história de vida dos meus pais e dos meus avós. À medida que fui elaborando minha relação com a comunidade cigana e com as meninas preciosas³, participantes da pesquisa, fui descobrindo outras informações necessárias para compreender a mim mesma. Sobre essa questão, o sociólogo Franco Ferrarotti (2010), ao tratar da autonomia do método biográfico, ajuda a entender o paradigma singular-plural, a partir do sistema social. O referido autor considera o homem e a mulher enquanto um ser individualizado e ativo de uma sociedade. Em suas palavras: “[...] o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história deste sistema está contida por inteiro na história de vida individual” (FERRAROTTI, 2010, p. 34).

Nesta seção faço um caminhar para mim mesma, apresento as minhas primeiras aproximações com a comunidade cigana até elaborar o objeto de estudo. Discuto a relevância científica da pesquisa e justifico a escolha da temática. Em seguida, mostro as questões orientadoras, os objetivos e as questões éticas na pesquisa com criança. Situo também, o cenário da pesquisa e os espaços eleitos para a realização do trabalho de campo. E por fim, caracterizo as participantes envolvidas na investigação e o *lócus* da pesquisa. Para isso, trago as contribuições dos autores: Josso(2010), Ferraroti (2010 e 2014), Sales(2005),Passeggi (2014),Goldberg(2005,2016 e 2021) e De Conti(2018).

1.1 Do encontro comigo mesma e com o objeto de pesquisa

Povoada

Quem falou que eu ando só?

Tenho em mim mais de muitos

Sou uma mas não sou só.

Povoada

Quem falou que eu ando só?

Nessa terra, nesse chão de meu Deus

Sou uma mas não sou só

Sued Nunes

A canção de Sued Nunes possibilita compreender parte de nós no outro. Como já dito anteriormente, nesta caminhada, nunca estive só. Ao fazer um balanço da minha história

³ Para preservar a identidade das crianças ciganas e por questões éticas da pesquisa, denominei-as de meninas preciosas: Ágata, Cristal, Esmeralda, Rubi, Safira e Pérola. Foram elas, minhas companheiras/parceiras que deram brilho, beleza e força à pesquisa.



de vida e dos meus ancestrais, caminhei para mim mesma, pois sabemos que falar de si é também falar da história dos seus antepassados; não é algo fácil! É um processo de reflexividade que envolve sentimentos, valores, sentidos e emoções, que implicam no processo de formação. Neste exercício, realizamos um duplo jogo entre o “outro” e “nós” ou vice-versa. Afinal, somos parte de muitos outros, pois não existe um eu isolado, uma vez que nos formamos e nos humanizamos pelas interações e transações ao longo da vida (JOSSO, 2010).

Início minha história trazendo a história do meu pai, funcionário público, descendente de família de classe média e filho único. Seu pai, fora embora de casa, deixando-o com minha avó. Ainda criança, sua mãe chegou a falecer. Órfão de pai e de mãe, passou a ser criado pelo seu avô materno, que faleceu quando ele estava na adolescência. Posteriormente, meu pai passou a morar com sua tia, enfim, uma criança e três lares. Meu avô paterno, fazendeiro e comerciante vendia celas de animais e fabricava cinturões de couro. Minha mãe, também era descendente de família pobre. Foi manicure e desde muito jovem ganhava seu dinheiro por meio da atividade comercial, comprando e vendendo redes e tecidos para ajudar a família e os irmãos. Meu avô materno, sertanejo, comercializava burros, mulas e cavalos. Era dançador de forró, festeiro e mulherengo. Minha avó, materna, dona de casa, casara-se aos 14 anos. Lavava roupa e trabalhava em casa de família para criar os filhos. Desde sua infância, costumava ajudar nos afazeres de casa e cuidava dos irmãos mais novos.

Recordo que tinha entre seis e sete anos de idade quando costumava ouvir vozes de pessoas que chegavam na minha casa e, ao conversarem com minha mãe, surgiam afirmações: “ô menina feia, do cabelo pixaim, parece que não é tua filha”. Eu apenas ouvia e saía correndo. Tal pronunciamento se dava em virtude de ter aparências físicas distintas das minhas irmãs, já que elas tinham cabelos lisos e olhos claros. Essas marcas foram, a um só tempo, fortes e sutis, a ponto de não me reconhecer como membro da minha família. Cresci rebelde, arredia, rueira, me achando feia, incapaz e medrosa. Mesmo com tantas marcas da não identidade familiar, adorava dançar, cantar, ouvir música, dançar em frente à televisão. Aos dezesseis anos, engravidei, abandonei a escola, casei e logo fui mãe, aos 17 anos.

Embora tendo um lar e a companhia da minha família, experimentava uma sensação de abandono, pois as lacunas deixadas pelo tempo não deram conta enquanto criança, e, posteriormente, na adolescência, de compreender qual era o meu lugar no seio dessa família. Hoje, adulta, sou capaz de narrar as histórias que atravessaram minha infância e entendo que são constitutivas da minha história de vida. Também tomei consciência de que tais experiências, excludentes e diminuidoras do meu ser, gestaram as primeiras curiosidades e indagações sobre o povo cigano.

Ainda criança, ouvia o que até hoje permanece no imaginário social: “cuidado com os ciganos, eles são perigosos e carregam crianças”; “não fique por perto deles”. Nesse embalar, cresci ouvindo o que todos falam por uma só voz. Por outro lado, era costume ver as ciganas carregando seus filhos nos braços em frente à minha casa, local de parada dos ônibus oriundos do interior do Estado. Nas proximidades da minha casa havia casarões, casas de comércio e praças públicas, locais frequentados pelas ciganas para realizarem os seus serviços e fazerem o “chamado⁴”. A calçada da minha casa era passagem para uma feira livre conhecida como “feira do malandro”, local frequentado pelos ciganos para comercializar a venda e troca de objetos seminovos e usados (relógios, pulseiras, cordões, anéis e botijão de gás). Na obra *História e Histórias de vida*, Franco Ferrarotti(2014) revela que o mundo vivido possui uma produção de sentido histórico com potencial criativo.

O autor mantém uma relação intensa com o espaço e os contextos de suas experiências por meio de sua capacidade visual e sensitiva construindo a ideia de que “as paisagens não são paisagens, mas lugares da alma, paisagens interiores reconstruídas” (FERRAROTTI, 2014, p. 40). Assim, de forma inevitável, os ciganos fizeram parte da minha infância, do meu cotidiano e do meu imaginário, compondo lugares e paisagens que se constituem fora e dentro de mim.

No ano de 1988, quando cursava Letras na Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA, me deparei em uma disciplina com o Professor Dr. Rogério Bessa Fontenele, doutor em linguística; ele socializou em suas aulas a pesquisa que realizara com os ciganos residentes no bairro Sumaré e que resultou no livro *A Comunidade Cigana de Sobral-CE*. Na pesquisa, o referido docente identificou que os ciganos são possuidores de uma cultura rica e plural, com um dialeto próprio. Enfatizava que, apesar de serem vistos como diferentes perante a sociedade traziam uma bagagem cultural rica de saberes e de práticas. Nesse momento, entendi, pela primeira vez, o contrário do que vivi e ouvi na minha infância. Entre o ver e o ouvir fui guiada por perguntas sobre os modos de ser, viver e de pensar, daqueles povos tradicionais.

Considero que o desdobramento dessa pesquisa teve início no ano de 2013, como professora do Centro Universitário INTA, quando, ministrando a disciplina de Seminário Interdisciplinar, realizei um projeto intitulado: *A Diversidade Cultural na Cidade de Sobral-CE*, juntamente com os alunos do Curso de Pedagogia. Através da observação participante, e dos registros etnográficos, realizamos um itinerário de novas descobertas. Visitamos a

⁴Aproximar-se do homem e da mulher não cigana para oferecer os seus serviços - a leitura de mão e o jogo de cartas ou até mesmo fazer uma oração de cura e de libertação para a pessoa livrar-se da inveja e das coisas ruins. Essa é uma forma de aproximação que os ciganos buscam com os não ciganos.

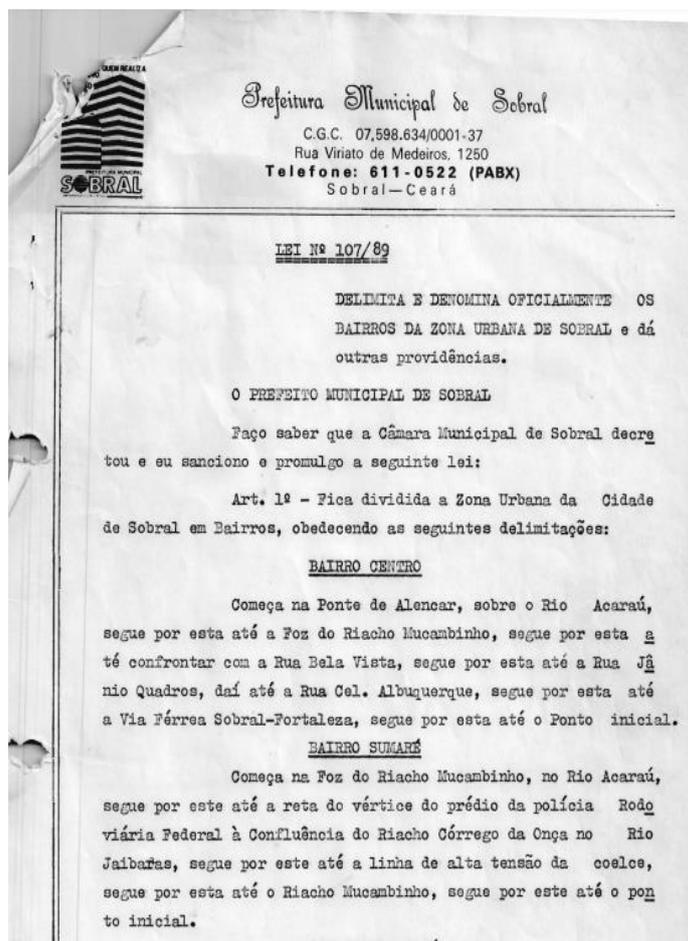
comunidade cigana de Sobral, os grupos de reisados, os grupos quadrilheiros, a Casa de Música, a Casa de Cultura e o Museu Diocesano. Ao final do projeto, tínhamos um mosaico plural de experiências e de saberes a serem explorados.

Nesse mosaico plural de culturas, a Comunidade Cigana me chamou atenção, pois ainda há um certo desconhecimento por parte da sociedade civil e da academia, o que gera desconfiança, preconceito, exclusão e estigmas. Guiada por uma das alunas residente no bairro Sumaré, iniciamos visitas à Comunidade Cigana do bairro, possibilitando realizar entrevistas e rodas de conversas com o líder cigano, Sr. Benoar⁵. Naquele momento, o objetivo era conhecer a chegada desse grupo no bairro Sumaré, em Sobral-CE, seu modo de vida e a sua cultura. Para situar o leitor, o bairro Sumaré está localizado próximo à linha férrea Sobral/Crateús e à rodovia BR-222, em uma área de solo acidentado e isolado do centro urbano.

O primeiro nome que o bairro recebeu foi “Alto do Facão”, em virtude de algumas famílias que lá residiam brigarem entre si, e, quando isso acontecia, só falavam em “puxar o facão”. Posteriormente, passou a ser chamado “Alto do Sumaré”, aprovado pela Lei Municipal nº 107/89 de 07/11/1989, como podemos ver na Figura 1. O prefeito da época, o Sr. Antônio Frota Cavalcante, costumava ir até o alto e dizer “*o meu Sul é uma maré*”. A motivação para tal foi o fato do volume das águas possibilitar ouvir, lá de cima, as correntezas das águas que desciam do Açude Jaibaras e do Rio Acaraú.

⁵ Desde a minha pesquisa do Mestrado, o Sr. Benoar deu permissão para usar seu nome real na pesquisa conforme Termo Livre e Esclarecido (APÊNDICE A).

Figura 2- Documento da Câmara de Sobral – 1989



Fonte: SOBRAL (1989).

Com esse acesso ao território cigano, identificando sua cultura e envolvida em um movimento de compreensão dessa oralidade, foi possível perceber que poucos sabiam o que realmente representava aquele espaço e aquele povo. Ao longo da história, a cultura cigana foi estigmatizada, rebaixada ou banida da sociedade. No imaginário popular, os membros desses povos eram vinculados a estereótipos de moral degradantes, como trapaceiros, ladrões, preguiçosos e tantas outras. Foi exatamente por essa história, borrada e sem contorno, que estava decidida a enveredar meus esforços de pesquisa pela vida cigana, pois, naquele momento, percebi que a Universidade devia se preocupar em inserir, nas discussões acadêmicas, os ciganos, por ser uma minoria étnica menos conhecida e discriminada.

Após um ano de esforço e aproximação com a Comunidade Cigana e com o campo de pesquisa, concorri em 2014 a uma vaga na seleção do Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), para a qual fui aprovada. O trabalho de dissertação

intitulado: *Memória, cultura e tradição: trajetória histórica dos ciganos em Sobral (1974-2000)* tinha o objetivo de mapear a história da chegada dos ciganos à cidade de Sobral⁶.

Nessa trajetória, entrevistei cinco (05) ciganos na faixa etária de 29 a 70 anos de idade, conversei com os moradores que conviveram com a chegada do grupo no bairro, tive acesso a diários pessoais, fotografias e mídia eletrônica. Tais interlocuções foram fundamentais para uma aproximação com essa cultura e para criar um espaço de confiança, podendo, assim, transformar esse material em pesquisa. Percebi que a comunidade cigana vivia um conflito intercultural, implicando fatores, como: negação da identidade, invisibilidade cultural, estigma, preconceito e exclusão social. Mas até onde vai essa negação? O que permanecia da cultura originária? O que havia de resistência, resiliência e hibridação cultural?

Ainda na pesquisa de mestrado, me encantei com as narrativas de suas vidas e com uma sucessão de histórias relatadas por eles. Nelas, identifiquei uma linguagem diferenciada carregada de traços culturais marcantes, ou seja, sinais diacríticos que estabeleciam demais diferenciações com moradores do bairro. Mesmo antes de ouvir o que eles tinham a me dizer, fui questionada a falar de mim, enquanto pessoa e pesquisadora. Tal atitude revelou [...] “o quanto o pesquisador é constantemente observado e avaliado” (SALES, 2005, p. 77). Diante disso, é valioso destacar aspectos importantes ao realizar pesquisas com comunidade cigana, uma vez que, [...] “a aceitação do pesquisador no campo, a interação com o grupo, e a identificação social do pesquisador (a)” (*Id, Ibid*), são elementos importantes para dar continuidade ou não ao que se deseja saber.

Posso dizer que esse foi um dos desafios mais pontuais que enfrentei na minha chegada ao campo no início do mestrado. Numa ambiência de respeito mútuo e de empatia, foi preciso agir com todos os sentidos para perceber nuances e detalhes do comportamento de cada um, a partir de suas singularidades. Em um movimento constante de diálogo e de aprendizagem, com eles, fui levada a me reconhecer enquanto pesquisadora e como mulher de “alma cigana”. Recorrentemente, eles se dirigem a mim e falam: “você é uma mulher de espírito cigano, de alma cigana, que gosta de estar com a gente”; “você não é cigana de sangue, mas você já é das nossas e faz parte da nossa família”. Assim, constatei que, alicerçados na noção de família, os ciganos se veem enquanto grupo, buscando, na origem e no sangue comuns, elementos que fundam a sua condição de “ser cigano”.

⁶ CARLOS, Liana Liberato Lopes. **Memória, Cultura e Tradição: Trajetória Histórica dos Ciganos em Sobral-Ceará (1974-2000)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/21788?mode=full>. Acesso em: 14 ago. 2021.

Dessa forma, “estar lá” (no bairro) e partilhar da vida cigana, manter o contato diretamente com eles e estabelecer uma relação de confiança, bem como auxiliá-los em alguma situação cotidiana, por exemplo, levá-los ao banco, ao hospital, ao mercado, deixar as crianças na escola e ensinar suas tarefas é fazer parte da “família”. Diante do exposto, posso dizer que os ciganos fazem parte do meu cotidiano, não simplesmente como interlocutores da minha pesquisa, mas como sujeitos com os quais convivo nos mais diversos espaços sociais.

Na condição de uma pesquisadora que mergulhava em dois mundos, fui verdadeiramente “afetada⁷” (SIQUEIRA; FAVRET-SAADA, 2005) quando expressaram as injustiças sociais decorrentes de uma história marcada por ódio, indiferença, preconceito e exclusão social. Após concluir o mestrado, fui surpreendida com o telefonema de um jovem cigano que decidira, juntamente com “o grupo quadrilheiro” do bairro levar, ao tablado junino sobralense, a história dos Ciganos do Bairro Sumaré com o tema: “Ciganos, história, cultura e tradição: o meu povo só quer passar”, o qual foi classificado no 2º lugar do festival junino de Sobral.

Com o desejo de prosseguir com a pesquisa não perdi de vista os laços que haviam sido construídos, as conversas pelo telefone, o café das 3h da tarde, a nossa rotineira roda de conversa no quintal da casa do Sr. Benoar. Afinal, nossos encontros eram também de descobertas e de reencontros com os demais familiares e vizinhos. A cada conversa confesso que, muitas vezes, me sentia perdida quando parava para pensar nas diversas possibilidades de pesquisa que o campo oferecia. Vale destacar aqui que as diferentes aprendizagens vivenciadas no campo da pesquisa foram contributos para mim, enquanto pessoa, e, portanto, muito maiores que as perspectivas postas a quem se interessava somente pela pesquisa.

Num movimento de idas e vindas ao bairro, deparei-me com fatos inusitados: crianças cantando na língua cigana; outras conversando entre si, utilizando palavras da língua cigana, crianças maiores cuidando de seus irmãos mais novos, outras ouvindo música *funk* e sertanejo. Vi crianças soltando pipa, jogando bola, pulando corda, realizando diversas brincadeiras, tais como: pau de lata, chicote queimado, esconde-esconde, amarelinha. Esses jogos e essas brincadeiras chamaram-me atenção e possibilitaram a perceber as crianças ciganas como caleidoscópio de possibilidades, uma vez que elas demonstravam o desejo de serem ouvidas, de expressarem suas falas e protagonizarem suas histórias.

⁷ Goldberg e Olinda (2016, p. 23) ressaltam que a socióloga francesa põe em questão o tratamento paradoxal que a Antropologia deu aos afetos, negando seu lugar na experiência humana. Concordando com Fravert Saada, as pesquisadoras mostram que a afecção é a dimensão central para o trabalho de campo.

Diante de um cenário rico para a produção do conhecimento, prossegui a pesquisa com as crianças ciganas. Em 2017, fui aprovada na seleção de doutorado no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará e, já decidida em trabalhar com as crianças, a pesquisa tomou seus contornos e alargou um novo olhar investigativo, quando passei a conhecer a pesquisa (auto) biográfica em educação e a aprofundar os estudos de forma mais intensa e pulsante, no grupo de Pesquisa Dialogicidade, Formação Humana e Narrativa (DIAFHNA).⁸

As leituras da produção de Goldberg (2005, 2016, 2021), Goldberg e Frota(2018), De Conti e Sperb (2009), De Conti (2018), Passeggi (2014), levaram-me a romper com a visão adultocêntrica e objetivista na pesquisa com crianças. Assim, passei a considerar uma condição *sine qua non* a escuta sensível e o diálogo com as crianças ciganas, para compreender as potencialidades de suas narrativas, a fim de saber quem são essas crianças, como elas vivem e o que elas têm a nos dizer sobre os seus universos culturais. E, principalmente, sobre os processos de hibridação (CANCLINI, 2007) a que estão submetidas e construídos por elas.

A presença de crianças de etnia cigana, nos contextos educacionais, seja em espaços escolares e não-escolares, nos faz refletir sobre os processos que se dão a partir das configurações sobre infância em nossa sociedade, especialmente a infância cigana. Tal situação nos remete a compreender a importância de conhecermos as especificidades das infâncias em diferentes contextos, visto que cada grupo social tem suas regras, seus valores e seus costumes distintos.

A escolha do objeto de estudo se justifica considerando os estudos sobre infância cigana, um tema de relevância, no qual é notória a luta contra a marginalização das minorias, evidenciando-se aceitação, acolhimento e respeito à diferença. E, pelo fato dos trabalhos acadêmicos com crianças ciganas legitimando sua palavra enquanto sujeito de direito, ainda são ínfimos.

Dessa maneira, são muito presentes as pesquisas acadêmicas, em diferentes campos do conhecimento que tratam sobre as crianças, porém é difícil encontrarmos estudos com a presença ativa delas. E, mais raro ainda, é nos depararmos com pesquisas que realizam uma escuta sensível de suas falas, valorizando os seus saberes, seus conhecimentos, suas vivências, suas percepções e suas interpretações do eu, do outro e do mundo, de forma dialógica (LEAL,

⁸ Diretório de pesquisa registrado no Cnpq em 2007, sob a liderança da Profª. Dra. Ercília Maria Braga de Olinda. Hoje, o grupo de pesquisa é liderado pela Profª Dra. Luciane Germano Goldberg.

2004). Em vista disso, a pesquisa com a criança, e não sobre ela, faz-se necessária para os desdobramentos e estudos no campo da educação.

Compreender a criança como agente social tem sido a tônica de diversos autores: (GOLDBERG,2016,2021); (SARMENTO, 2009); (CAMPOS, 2008); (DELGADO; MULLER, 2008); (KRAMER, 2002, 2007) e (CORSARO, 2011), sobretudo, no campo da Sociologia da infância e da educação, cujos trabalhos servem como marco teórico para pesquisa como esta, que envolve criança cigana. Pautando-se em uma ética própria, com formas metodológicas adaptadas às condições e possibilidades desses sujeitos, não as concebendo como um “vir-a-ser”, mas, antes como uma criança cidadã que frui, recria direitos, compartilha experiências e modos de subjetivação, conforme pontuam Passeggi e Rocha (2018).

As autoras anteriormente citadas apontam que as pesquisas com crianças contribuem para “a (re)invenção de instituições de ensino, o redimensionamento de políticas públicas, de formação docente e da práxis educacional, destinadas ao acolhimento, a educação das infâncias e ao reconhecimento da criança em sua plenitude”. “Por meio da narrativa, a criança evidencia para o pesquisador aspectos da constituição de sua subjetividade, que se constitui no ato de narrar” (PASSEGGI; ROCHA, 2018, p. 57).

Nesse sentido, entendemos a narrativa enquanto uma “atividade humana, e se é humana, as crianças têm todas as condições de narrar suas experiências, de se autobiografar, de refletir sobre elas mesmas e de ser agentes socialmente ativos dos seus cotidianos e de suas histórias de vida” (PASSEGGI; ROCHA, 2018, p. 59).

Ainda sobre a legitimidade da palavra da criança, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069, 13 de julho de 1990, em seu art. 12, assegura a todas as crianças, em função da idade e maturidade, o direito de expressar suas opiniões livremente e, principalmente, o direito de serem ouvidas, sobre assuntos que lhes dizem respeito (BRASIL, 1990).

Após demonstrar a relação entre o objeto de estudo com minha trajetória de vida e identificar a relevância da temática para a pesquisa educacional com crianças ciganas, passo a indicar as **questões orientadoras** da presente tese:

- Qual a percepção das crianças sobre ser cigana?
- Quais elementos da cultura cigana permanecem na vida das crianças?
- Como essas crianças lidam com a negação de seus traços culturais e com os processos que levam à hibridação?
- Em que medidas os preconceitos e a exclusão social colaboram para a crise da identidade cultural?

Para responder aos questionamentos, a tese teve como **objetivo geral**: investigar, a partir das narrativas orais e imagéticas das crianças ciganas, do bairro Sumaré em Sobral- CE, como estas atribuem a si a identidade cigana, identificando os processos de hibridação cultural e as formas de resistência. E como objetivos específicos intenciono:

- Refletir as representações das crianças sobre ser cigana;
- Identificar elementos da cultura cigana nas narrativas infantis;
- Reconhecer em linhas gerais a trajetória dos ciganos no Brasil, identificando as origens dos ciganos que habitam o bairro Sumaré em Sobral-CE.

Para o alcance do objetivo geral da investigação, foi necessário refletir sobre as representações das crianças sobre ser cigana e identificar elementos da cultura cigana em suas narrativas. A fim de situar do ponto vista social e histórico para as narrativas produzidas, necessitei identificar, em linhas gerais, a trajetória dos ciganos no Brasil, identificando as origens dos ciganos que habitam o bairro Sumaré em Sobral-CE.

Quanto à abordagem metodológica, a investigação inseriu-se no universo da pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e nos princípios epistemológicos da pesquisa (auto)biográfica em educação. A pesquisa foi dividida em três fases: **a fase exploratória**, que envolveu a realização de oficinas temáticas, o que possibilitou uma aproximação com as crianças participantes e o lócus da pesquisa; **o trabalho de campo**, que exigiu um refinamento do referencial teórico para o processo de biografização que ocorreu na ciranda cigana, onde as crianças elaboraram seus desenhos e suas narrativas. **A organização e análise do corpus da pesquisa** se efetivou a partir da Análise Textual Discursiva – ATD, proposta de Roque Moraes (2003) e Moraes e Galiuzzi (2011).

O Método da Análise Textual Discursiva envolveu os seguintes elementos: unitarização (desmontagem dos textos); categorização (fruto do estabelecimento de relações entre as partes); e comunicação (emergência do novo) em que nova compreensão é comunicada e validada. A metodologia de análise proposta é um caminho para a desmontagem dos textos produzidos pelos sujeitos investigados e busca captar informações que surgem no texto, formando uma compreensão nova do todo. Os desenhos serão lidos como textos, considerando-o enquanto uma dimensão comunicativa e uma linguagem metafórica que a criança utiliza para representar o que quer, o que conhece, o que pensa e o que compreende sobre si e o mundo em sua volta (GOBBI; PINAZZA, 2014)

Juntamente com a observação participante, utilizei o diário de itinerância proposto por Barbie (2007) que se refere a um “bloco de apontamentos no qual cada um registra o que

sente, o que pensa, o que medita, o que poetiza, o que retém de uma teoria, de uma conversa, o que constrói para dar sentido à sua vida” (p. 138).

Nas palavras do autor, o diário compõe-se, de três fases: *o diário de rascunho*, onde o pesquisador registra o que pensa sem compromisso; *o diário elaborado*, onde se escreve com a intenção de socializar o que foi escrito para realizar os registros e *o diário socializado*: que diz respeito a toda fase do diário elaborado; nesta fase, o pesquisador escreve para ele e para outrem. O diário de itinerância para mim funcionou como uma experiência existencial onde registrei sentimentos, medo, angústias e incertezas, fazendo uma reflexão sobre mim mesma no caminhar da pesquisa.

A fim de saber mais detalhadamente sobre a vida das meninas e o processo educativo delas, realizei conversas informais com o Sr. Benoar, líder cigano da comunidade e com os pais e avós das meninas. Tive acesso a informações importantes, não somente sobre a educação das crianças, mas de reivindicações dos direitos à educação cigana. Tais informações me auxiliaram a compreender o processo de biografização e a contextualizar as narrativas elaboradas pelas meninas, já que cada uma tem uma história de vida diferente com perdas e rompimentos parentais distintos em sua família.

Os registros fotográficos também compuseram a pesquisa e serviram como uma bússola, ampliando o meu olhar acerca do vivido e marcando como um ponto de luz um novo olhar para captar os gestos e comportamentos das meninas. “As imagens revelam uma abordagem ao mundo simbólico dos sujeitos e suas opiniões” (DENZIN *apud* FLICK, 2009, p. 221), por isso a importância não só dos registros fotográficos, mas também dos vídeos.

Cada imagem registrada e visualizada em momentos distintos nos revela novas informações. “Ao interagir com a criança perdemos muitos registros, uma vez que elas exigem muita atenção e as imagens captam as expressões, os gestos, os comportamentos, os olhares” (GOLDBERG, 2016, p. 103).

A **etapa exploratória** ocorreu nos meses de maio e julho de 2018, e foi subdividida em dois momentos: observação participante e aproximação com as crianças interlocutoras da pesquisa. Para isso, realizamos quatro (04) encontros, sendo um (01) no mês de maio e os demais no mês de julho, com diferentes temáticas:

- 1) A festa cigana no quintal do Sr. Benoar;
- 2) Entre quintais e borboletas ainda é possível dialogar com as crianças ciganas?
- 3) Uma tarde com o E.T.;
- 4) Vidas compartilhadas: as crianças brincando de argila com seu avô.

As informações captadas nesta fase importante da pesquisa me auxiliaram a redefinir o objeto de estudo, a refinar a construção da problemática da pesquisa, além de permitir um cronograma para a realização do trabalho de campo.

O trabalho de campo ocorreu nos meses de outubro a dezembro de 2019, totalizando (07) sete encontros, sendo (01) no mês de outubro e os demais nos meses de novembro e dezembro e foi subdividido em três momentos.

- 1) A construção da ciranda cigana com a elaboração das narrativas orais e imagéticas das meninas preciosas;
- 2) Na dinâmica dos encontros foi desenvolvida, o processo de biografização conforme proposto por Goldberg (2016);
- 3) Conversas informais com o líder da comunidade cigana, e com os pais e avós das meninas preciosas.

Esta fase da pesquisa foi um momento rico de aprendizagens e de experiências, uma vez que estabeleci uma relação dialógica e de escuta sensível com as crianças, ao mesmo tempo em que ofereci a elas dispositivos para a elaboração dos seus desenhos e de suas narrativas. Para isso, utilizei os seguintes recursos pedagógicos e materiais: músicas, filmes, imagens, histórias infantis, tinta guache, cola, tesoura, canetinhas coloridas, massinha de modelar, lã, EVA, pedrinhas e fitilhos coloridos, colares, lenços, lã, pau de chuva, maraca, bambolê, a bandeira cigana, incenso, leques, cartas de baralho, bola de cristal e o japamala⁹. Aos poucos, construímos um espaço lúdico para o despertar da criatividade e da vontade de desenhar.

A terceira e última etapa envolveu a análise e interpretação dos dados produzidos e coletados ao longo das pesquisas envolvendo a análise das narrativas orais e dos desenhos das (06) seis meninas preciosas construídas nas cirandas ciganas e os registros do diário de itinerância, das fotos e das observações *in loco*.

1.2 Dos sujeitos da pesquisa: as meninas preciosas

⁹ A palavra Japamala tem um significado que condiz com sua utilidade. Como origem no sânscrito, "Japa" quer dizer sussurrar diversas vezes mantras, nomes de deuses ou orações, enquanto "mala" significa cordão, guirlanda ou grinalda. Japamala é um cordão sagrado feito com 108 contas, muito utilizado nas culturas hindus e conhecido no Ocidente como rosário. O objetivo do cordão é auxiliar no processo meditativo e tem um significado especial. (BIDU, 2021).

As crianças têm uma qualidade admirável; sabem ver a vida com uns olhos puríssimos, que tiram os limites do espaço, do tempo, das personalidades, e reduzem tudo a um jogo maravilhoso, a um baile do espírito muito diverso deste baile de máscaras em que lá vamos, dia por dia...

Cecília Meireles

As meninas participantes da pesquisa lembram a epígrafe acima, retirada da crônica *O Convite para a Vida*, de Cecília Meireles (2017), que nos convida a perceber as crianças como um ser quase mágico que nos surpreendem e nos ensinam com a sua maneira de ver o mundo e as coisas ao seu redor. Elas conseguem, para além do tempo, ver a vida, dia a dia, com os olhos encantados de brilho.

Foi assim que aconteceu comigo e com as meninas preciosas. Desde o nosso primeiro contato, elas me surpreenderam e me ensinaram a perceber coisas antes não vistas, como a simplicidade e a clareza em cada palavra que pronunciavam com frases pontuais, breves e curtas.

Nesta seção, apresento um grupo composto por seis crianças aqui chamadas de “meninas preciosas¹⁰”, conforme já anunciado. São elas: Pérola (06 anos); Cristal (08 anos); Esmeralda (10 anos); Rubi (10 anos); Ágata (10 anos) e Safira (12 anos).

Na fase exploratória da pesquisa, essas crianças aceitaram participar da pesquisa que deu origem a esta tese. Os únicos critérios exigidos para a participação na pesquisa eram: estar na faixa etária dos seis aos doze anos e ser cigana.

Na tabela 1 apresento as informações básicas sobre as participantes:

Tabela 1- Informações iniciais das meninas preciosas sobre idade, escolaridade e familiares

CRIANÇA	IDADE	SÉRIE	FAMÍLIA
Pérola	06 anos	1º ano	Cavalcante
Cristal	08 anos	3º ano	Cruz
Rubi	10 anos	4º ano	Cavalcante
Safira	12 anos	6º ano	Cavalcante
Esmeralda	10 anos	4º ano	Cruz
Ágata	10 anos	4º ano	Cavalcante

Fonte: CARLOS (2019).

As informações sobre as meninas foram obtidas pelos seus responsáveis, a partir das conversas informais que tínhamos na fase exploratória. O meu contato com os

¹⁰ Por questões éticas da pesquisa e para preservar a identidade das meninas, usei nomes fictícios. A escolha se deu em um dos nossos encontros quando levei para as crianças pedrinhas coloridas juntamente com diversos nomes de pedras preciosas. Cada criança escolheu uma pedra e um nome. Ficou acordado que o nome escolhido por cada menina seria o nome que cada uma passaria a ter na pesquisa.

pais/responsáveis das crianças seguiu um fluxo contínuo que permitiu a construção de uma relação de respeito mútuo. Os pais eram informados de todas as atividades que realizava com as crianças. Durante o caminho da pesquisa, mantivemos contatos via telefone e *whatsApp*, o que facilitou o fluxo da investigação. Estes recursos comunicacionais e digitais foram fundamentais, pois sempre estava informada das ocorrências e dos acontecimentos que surgiam, seja relacionado à família, seja relacionado ao bairro.

As meninas preciosas residem no bairro Sumaré e fazem parte da terceira geração das famílias ciganas Cruz e Cavalcante, conforme demonstrado na Tabela 1. Elas moram em casas, próximas umas das outras; vão à escola e compartilham modos de vida com os não ciganos e com os seus familiares. Elas nunca estão sós, costumam ficar na companhia de um adulto. E o que dizer dessas crianças que brincam, estudam, têm sonhos e compartilham suas vidas com outras crianças de diferentes idades?

As meninas vivem uma vida simples e são educadas com o básico para se vestirem, se alimentarem e se divertirem. Elas são cheias de sonhos e de desejos por uma vida melhor, mesmo lidando de forma tranquila com a vida humilde que têm. Elas expressam o desejo de possuir brinquedos eletrônicos, *tablets*, *patins* e bicicleta, como qualquer outra criança de suas faixas etárias.

Os pais e avós dessas meninas as educam como podem, eles não têm emprego fixo e garantem o sustento da família prestando serviços diversos, como: cozinheiros, vendedores ambulantes, moto taxistas, vigilantes, serventes e agentes de saúde. Alguns são aposentados, outros viajam para realizar seus “ofícios¹¹” e passam uma temporada fora de casa, enquanto as crianças ficam com suas mães e/ou avós. As crianças participam e compartilham da vida com os adultos em seus cotidianos, seja na calçada, seja no convívio em família, seja na participação de eventos culturais¹².

As meninas têm sorriso espontâneo, sendo possível ver o brilho no olhar de cada uma. Elas são carinhosas, proativas, inteligentes, algumas são mais envergonhadas e tímidas. Os momentos em que estive com elas, exigiram de mim muito cuidado, pois as mesmas queriam a atenção totalmente voltada para elas. Por vezes, sentiam-se enciumadas umas com as outras. Todo cuidado era pouco ao falar e conduzir as atividades com elas.

¹¹ Os ciganos designam de ofícios os trabalhos realizados por eles, como a leitura das mãos-dobre e o jogo de cartas.

¹² O principal evento cultural que a comunidade participa desde 2018 é o SESCERANÇA NATIVA E POVOS DO MAR - realizado anualmente no SESC Iparana- CE.

Foi preciso da minha parte, por diversas vezes, fazer combinados e criar regras de convivência, principalmente no respeito ao direito de falar e de ouvir. Por alguns momentos, elas xingavam umas às outras e, às vezes, fechavam a cara e se zangavam facilmente. No entanto, se doaram e compartilharam de suas vidas e de suas histórias comigo. Sou eternamente grata a todas pelo tempo em que se dispuseram e pela confiança que foi dada a mim, visto que estivemos juntas saboreando o que há de melhor na aprendizagem coletiva.

Embora as meninas recebessem atenção e cuidados por parte de alguns familiares, elas passaram por rompimentos parentais. Uma tem pais separados, outra órfã de mãe, outras moram com seus avós. Rubi, a mãe foi embora e a deixou sob o cuidado dos avós; Safira, filha de pais separados, mora com seus primos, avós e tios; Ágata, a mãe foi embora para outra cidade e a menina mora com a sua avó e seu pai; Pérola, sua mãe faleceu e a menina ficou sob os cuidados de sua tia, que também veio a falecer, e hoje, Pérola, mora com a avó; ela é uma menina itinerante que vive para além do tempo dela, em alguns momentos está com a avó e em outros com o pai, que reside em Fortaleza. Já Esmeralda e Cristal são irmãs e moram com seus pais, tios e avós.

Frente às particularidades de cada menina é possível captar as múltiplas configurações familiares que elas vivem numa mesma comunidade cigana. Também é possível questionar os valores de coesão familiar e de respeito, às manifestações culturais ciganas. Diante do exposto, em que medida esses valores seriam fatores determinantes para a crise ou para o rompimento da identidade cultural cigana?

Como já dito anteriormente, todas elas frequentam a escola e têm uma infância atravessada de rotinas e atividades compartilhadas com outras crianças ciganas e adultos. Elas participam das aulas de reforço que a escola oferece no contra- turno ou aos sábados, a fim de obterem melhores desempenhos na aprendizagem. As tarefas da escola são ensinadas pelos irmãos ou primos mais velhos. Elas ajudam umas às outras, mas não têm rotina de estudo, nem tão pouco disciplina. Apesar de terem liberdade no interior do grupo, isso impossibilita às meninas obedecerem às normas e regras quando estão fora do grupo ou quando se encontram em outras atividades grupais.

As atividades nas cirandas ciganas para elas foram a boniteza de um encontro inovador e emancipatório, por meio do qual fui convidando cada uma a se reconhecer e descobrir suas potencialidades, para além da tinta, matizes e cores, da canetinha colorida que transbordavam no papel, dos vídeos assistidos, das histórias contadas, das músicas cantadas, dos momentos que íamos comer pizza e participar de outros eventos. Fomos parceiras de uma caminhada, de partilha, de encontros, desencontros e descobertas. Elas dividiam comigo o que

estava ao seu alcance: a alegria dos momentos que viviam em seus cotidianos; a partilha sobre os acontecimentos na escola e as notícias que estavam ocorrendo no bairro. Sempre tinham algo novo a me contar. Em alguns momentos, um burburinho de informações se entrecruzava quando todas queriam falar ao mesmo tempo

Ao chegar no bairro onde as meninas preciosas residem, instalava-se uma grande euforia, pois todas sabiam que era dia de atividades coletivas. Elas cuidavam de tomar banho e de se arrumar, além de apressarem as outras, que às vezes, estavam dormindo ou ajudando nas tarefas de casa. As meninas foram fontes de informações brilhantes, ao produzirem suas narrativas orais e imagéticas.

Durante o tempo em que estive com elas, comemoramos o Dia das Crianças, o Natal, a Páscoa, as festas ciganas em família, o que permitiu um forte vínculo afetivo. Participamos de eventos que tratavam do modo de vida cigano. Quando eu era convidada a falar da pesquisa que realizara no bairro, as levava para se apresentarem comigo. Sou muito grata pela confiança estabelecida com o grupo, especialmente com as crianças e os seus responsáveis, pois adquiri a confiança ao manter relações muito próximas com as crianças, quando as levava no meu carro para minha casa e para passear. Isso foi uma peça-chave para compreender o meu papel com as crianças, para além de pesquisadora.

As meninas preciosas foram minhas companhias, elas completaram o avesso de mim levado pelo tempo e pelo destino da vida. Neste sentido, sou feliz em contribuir com o processo educativo e formativo dessas meninas, mas, sobretudo, de fazer parte de um projeto político, emancipatório e democrático que engaja não só as crianças ciganas, mas visibiliza a comunidade enquanto grupo cultural, ajudando a desconstruir os preconceitos e estigmas estabelecidos pela sociedade não cigana.

Na Seção IV, apresentarei mais detalhadamente as meninas preciosas, dialogando com o meu olhar enquanto pesquisadora através do que foi vivido, observado e registrado nas observações participantes, no diário de itinerância e o olhar delas sobre elas mesmas enquanto crianças ciganas.

1.3 A ética na pesquisa com crianças

Consideram-se as crianças enquanto atores sociais e, como tais, também produtoras de dados para estudos/pesquisas. Assim sendo, sua participação em pesquisa deve ser vista de forma cuidadosa pelos pesquisadores, uma vez que envolve questões éticas que devem ser respeitadas: desde a preservação das imagens, as falas, os assuntos e conteúdos trabalhados.

Por essas razões, devemos nos ater aos cuidados necessários no que diz respeito à não violação aos direitos da criança.

Conforme a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990) que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, no art.17, o direito ao respeito consiste na inviolabilidade à integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, das ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

A Resolução 196/96 (BRASIL, 1996) determina que todas as pesquisas envolvendo seres humanos sejam aprovadas por um Comitê de Ética, em Pesquisa (CEP). Sendo assim, enviei para o Comitê de ética do Centro Universitário INTA-UNINTA um projeto para o CEP para a liberação do Termo de Assentimento, de acordo com a Resolução CNS 466/12, que estabelece o respeito à dignidade humana e a proteção aos participantes de qualquer pesquisa envolvendo seres humanos, e da Resolução 510/16¹³.

As atividades com as meninas foram realizadas após a deliberação do Parecer Consubstanciado do CEP; CAEE nº 23838819.1.0000.8133, registro do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos responsáveis das meninas participantes, bem como a explicação, leitura e assinatura do Termo de Assentimento (TA), (APÊNDICE C) que explicitaram sua anuência em participar da referida pesquisa.

Nesta investigação, a identidades das crianças foram preservadas, desde o uso de nomes fictícios o respeito à total liberdade da criança participar ou não das atividades propostas, tendo também a liberdade de sair a qualquer instante da pesquisa.

Conversei com os pais e responsáveis das meninas, falei das minhas intenções em trabalhar com elas. Expliquei que nos encontros iria utilizar: filmes, músicas, contação de história para que as meninas elaborassem seus desenhos, usaria o gravador para realizar as narrativas delas e a máquina fotográfica para registrar os momentos da pesquisa. Esclareci dos objetivos, dos procedimentos e do desenvolvimento da pesquisa, da produção de dados, explicitarei sobre os desenhos e as narrativas orais das meninas descritas no TCLE (APÊNDICE B). Logo, eles consentiram.

Vale destacar que é indispensável o consentimento dos pais das crianças, no entanto, esse termo é apenas um processo que não finda com o consentimento dos pais e é

¹³ A Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde determina diretrizes éticas específicas para as ciências humanas e sociais (CHS) e é resultado de anos de trabalho de pessoas e instituições que há muito apontavam a inadequação de uma única orientação de cunho biomédico para pesquisas em diferentes áreas. (GUERRIERO; MINAYO, 2019).

preciso assegurar à criança o direito de legitimar a sua escolha, e o desejo em participar ou não da pesquisa.

Desde o início da pesquisa, as meninas foram consultadas; conversei com elas e busquei, de forma simples e acessível, explicar as minhas intenções falando dos objetivos da pesquisa e como iríamos realizar as atividades. Expliquei sobre a produção dos dados com os desenhos e as narrativas orais. Todas foram de acordo em realizar as atividades, mesmo assim pontuei que também poderiam não participar e escolher fazer outras atividades ficando à vontade para participar ou não. Conversei com elas se, caso surgissem quaisquer constrangimentos, as atividades seriam interrompidas para a garantia de seus direitos conforme descritas no TCLE. Logo, elas consentiram.

Desta forma, de livre e espontânea vontade, as meninas participaram das atividades. O direito de gravar ou não suas narrativas a respeito dos desenhos foi respeitado, em alguns momentos teve menina que não quis falar; já em relação aos registros fotográficos, o direito também foi respeitado, o que não ocorreu durante a pesquisa. As meninas adoravam ser fotografadas inclusive me cobrando registros fotográficos no final de cada encontro.

1.4 O Cenário da Pesquisa: conhecendo o bairro Sumaré

Antes de apresentar o bairro do Sumaré, conhecido como “bairro dos ciganos”, trarei algumas informações sobre a cidade onde o bairro está situado.

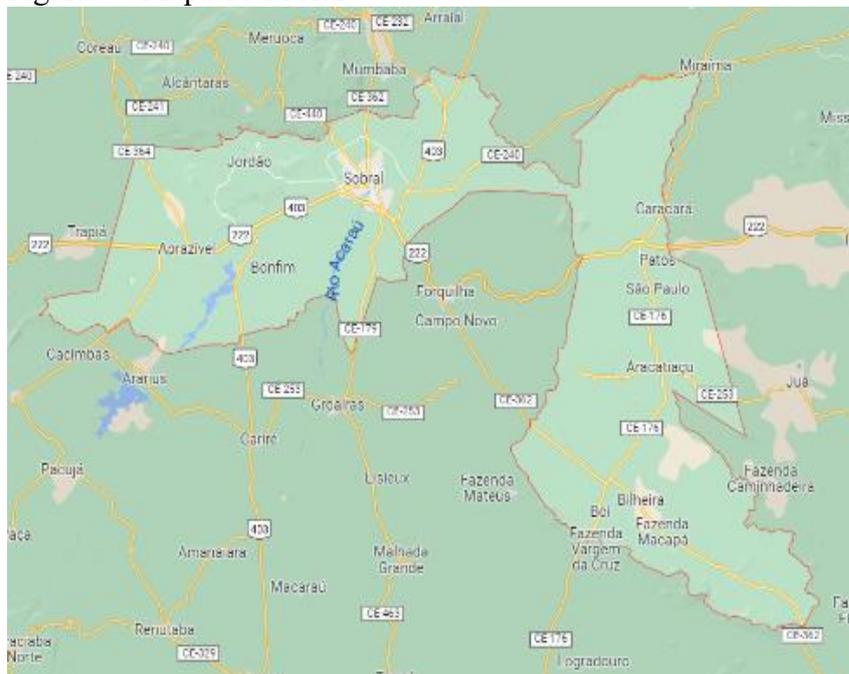
Conhecida como Princesinha do Norte, Sobral tornou-se o quinto município mais povoado do Estado do Ceará e o segundo maior do interior. Localiza-se a 235 Km da Capital, Fortaleza. De acordo com o Instituto Brasileiro e Estatística (IBGE), Sobral é considerada uma “capital regional”, possui a melhor educação do Brasil, de acordo com os dados de Ministério da Educação.¹⁴ Em 1919¹⁵, ficou conhecida mundialmente pela comprovação da Teoria da Relatividade de Albert Einstein. Concentra, em seu centro, um patrimônio histórico, tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

¹⁴O êxito da política educacional de Sobral tem inspirado outros estados brasileiros e tem sido apresentada como referência para líderes de diversos países em conferências promovidas pelo Banco Mundial. O município continua buscando aperfeiçoar cada vez mais sua política educacional com novos currículos para a educação infantil e para o ensino de língua portuguesa, matemática e ciências, olhando para as melhores experiências internacionais de aprendizagem “mão na massa”, aliados ao desenvolvimento das competências sócio emocionais para a formação integral dos estudantes. (SOBRAL, 2021).

¹⁵A cidade foi palco (com a Ilha do Príncipe, em São Tomé e Príncipe, na costa da África) da comprovação da Teoria da Relatividade de Albert Einstein, pela Expedição Britânica do Eclipse Solar que, em 1919, constatou nos dois locais a distorção sofrida pela luz ao chegar à Terra. Um monumento na Praça da Igreja de Nossa Sra. do Patrocínio e o Museu do Eclipse são os marcos desse fato na cidade. (IPHAN, 2014).

Em 2021, Sobral possuía uma população estimada em 212.437 habitantes, com uma dimensão de 2.068,47 km², conforme dados do IBGE. O nome Sobral foi dado à cidade devido à existência de inúmeros sobreiros (árvore de onde se extrai a cortiça). A cidade já teve outras nomenclaturas, tais como: Vila Caiçara, Vila Distinta e Real de Sobral, Fidelíssima cidade Januária de Acaraú. A partir de 1842, tornou-se a princesinha do Norte. Temos, atualmente, 36 bairros, além de 14 distritos rurais.

Figura 3 - Mapa de Sobral



Fonte: Google maps (2021).

Sobral é uma cidade cheia de atrativos, com várias opções de cultura e de lazer. Dentre eles, destacam-se: Museu do eclipse, Museu Diocesano, Museu Madi¹⁶. Para as atividades cênicas, temos o Theatro São João, o segundo mais antigo do Ceará. Sua arquitetura icônica, com palco tipo italiano e plateia em formato de ferradura, foi tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, sendo, hoje, referência para vários teatros nacionais. Temos também a Casa da Cultura, que recebe inúmeras obras de artes nacionais e internacionais, com exposições e apresentações.

A importância econômica, histórica e cultural do referido orbi levou Silva Júnior (2002) a se posicionar da seguinte forma:

¹⁶ O primeiro Museu Madi brasileiro fica às margens do rio Acaraú, na cidade de Sobral. Cerca de cem obras doadas por artistas do mundo inteiro, pertencentes ao movimento, compõem o acervo, são esculturas, pinturas e desenhos. Criado pelo artista plástico uruguaio Carmelo Arden Quin em meados de 1940, na Argentina, o Madi desconstruiu a forma tradicional da arte geométrica, fazendo-a sair dos ângulos retos. A palavra Madi significa Movimento, Abstração, Dimensão e invenção. (SOBRAL CULTURA, [20--]).

Defendia-se que Sobral não deveria perder a hegemonia política, cultural e economia construída ao longo da sua história. A Sobral da tradição montada, deveria se unir em torno de uma causa maior, que seria a de perpetuar a ideia da Princesa do Norte (p. 77).

Ainda hoje, Sobral sempre é a “Princesinha do Norte”, com suas exuberantes obras de artes arquitetônicas, sol aquecedor e centro universitário, formador de variados profissionais que também contribuem com a pesquisa e a extensão.

Resta indagar: até que ponto essa cidade marcada por riquezas culturais e por desigualdades sociais acolhe e respeita uma cultura diferente da hegemônica?

1.4.1 O Bairro dos Ciganos

Na cidade elitizada e marcada pelas tradições católicas, localiza-se o “bairro dos ciganos”: o bairro Sumaré. Trata-se de um espaço social de busca de integração dos ciganos com os não ciganos. É um território permeado de histórias, memórias, vivências, lutas e conflitos.

O bairro Sumaré resulta do processo de ocupação com urbanização espontânea, o que repercute no arruamento irregular, sem racionalização das quadras e quarteirões, como podemos ver na Figura 4. É considerado um bairro antigo da cidade cuja ocupação ocorreu em meados da década de 1930. O bairro é populoso, tendo cerca de 16.060 habitantes (IBGE, 2016) e atualmente, conta com 77 famílias ciganas¹⁷.

¹⁷ Os dados disponíveis são extraoficiais, fruto da mobilização de entidades ciganas, como o Instituto Cigano do Brasil (ICB), que estima a presença de ciganos morando em mais de 60 municípios cearenses.

Figura 4- Bairro Sumaré na cidade de Sobral-CE



Fonte: Google maps (2019).

O bairro aqui tratado carrega uma imagem negativa, por ser um bairro periférico, expressando o caráter excludente da classe dominante sobralense. No bairro, as ruas e casas são marcos espaciais de identificação da figura cigana. Não tem como passar por uma rua e não se remeter à lembrança deles. Existem ruas que têm uma presença significativa dos ciganos, que são: Rua Maria Benvinda, Rua Marli, Rua Arco Verde e Rua da Paz. É interessante perceber o quanto o espaço é resultante de demarcador social e de que forma se estabelece a convivência entre os ciganos e os não ciganos.

Parafrazeando Benjamin (1994), tudo na história tem uma razão de ser, e, para entender o presente, é necessário retomar o passado. O que motivou os ciganos a morar no bairro do Sumaré, antes conhecido como bairro do facão? Devido à localização geográfica e ser pouco habitado, as ruas eram de difícil acesso, não tinha calçamento, não passava carro. Como já citado anteriormente, o primeiro nome dado ao bairro foi “bairro do facão” devido aos conflitos que tinha entre os moradores. Isso motivou as autoridades locais a enviar os ciganos para fazer a vigilância todas as noites no bairro. Apesar de ser um local pouco habitado, devido a sua localização geográfica, na época chuvosa era bastante visitado por quem desejava apreciar as correntezas das águas que corriam do Rio Jaibaras para o Rio Acaraú.

O bairro possui um marco referencial entre o antes e o depois da chegada do grupo em foco. É importante destacar que a presença dos ciganos no bairro se deu a partir das relações

de poder que o grupo mantinha com as lideranças políticas locais, que possibilitaram a eles adquirir suas moradias fixas e se manterem no bairro até hoje.

Os ciganos iniciavam um processo de apropriação cultural dos valores sobralenses, ao mesmo tempo em que difundiam seus próprios valores, saberes e cultura. As crianças eram apadrinhadas por estrangeiros, que enviavam cartinhas para elas na época do Natal para presenteá-las. Aos poucos, o bairro foi crescendo com o impacto das ocupações dos terrenos, que foram dando lugar às pastorais, associações, igrejas, escolas, creches, posto de saúde e estabelecimentos comerciais. Com a chegada de instituições educativas, o bairro tomou novos contornos e outras benfeitorias. Chegaram ao Sumaré: o Colégio Lions Clube de Sobral, a Sociedade de Apoio às Famílias Sobralenses (SAFS); posteriormente, a Sociedade Pro Infância (SOPRI) e, em seguida, a ONG Construtores da Paz.

Dentre as benfeitorias realizadas no bairro, destacamos duas: a SOPRI, por ser uma ONG de caráter de assistência social, de proteção básica e sem fins lucrativos, que beneficia as famílias em situação de vulnerabilidade social. Além de desenvolver projetos de benefício educacional, cultural, social e esportivo, a fim de inserir e fortalecer as atividades artístico-culturais. Atualmente, é presidida pelo jovem cigano, Francisco Osório Cavalcante. A SOPRI foi um dos espaços que ocupei para realizar atividades com as crianças ciganas, sujeitos da pesquisa.

Além da SOPRI, existe a ONG Construtores da Paz, criada em 2014 pelo Padre João Batista Frota, devido aos conflitos de violência que ocorriam entre o Bairro Sumaré e os bairros adjacentes, com o objetivo de promover a paz e de amenizar o uso de drogas e entorpecentes pelas crianças e pelos jovens do bairro. A referida ONG funciona na igreja do bairro e desenvolve projetos educativos que estão distribuídos em dez ministérios: saúde, educação, igrejas, comunicação, juventude e família, poder judiciário, profissionalização, esportes, projetos sociais e cultura. Vale destacar que cada ministério possui de cinco a sete colaboradores voluntários, que procuram promover e disseminar a cultura de paz pela pregação do Evangelho e pela promoção da cidadania. O grupo se reúne uma vez por mês para planejar, discutir e projetar ações de paz em suas pastas ministeriais.

Frente ao exposto, o bairro se desenha num mosaico cultural diversificado de ciganos e não ciganos. É nessa interação, numa vivência plural de alteridade e experiências, que a possibilidade de um duplo jogo de papéis se instaura no Bairro Sumaré. Cada morador conta a história do local, revelando um protagonismo histórico e suas participações na memória social do bairro.

Como os próprios moradores dizem: “no bairro tem de tudo”, inclusive pessoas que se destacaram na política partidária e na polícia. Também existem artesãs, grupos de convivência de idosos, rezadeiras e um grupo quadrilheiro. Assim, as relações dos não ciganos com os ciganos se articulam e se estreitam a partir de resistência, rejeição e de trocas culturais que se constituem numa teia de significados nas suas relações cotidianas. Como bem aponta Barthes (1998), as categorias culturais servem para a organização social, para a delimitação das diferenças e das fronteiras entre “nós” e os “outros”, que só ocorrem num contexto de interação social.

As casas do bairro são de alvenaria e possuem instalação elétrica. Nas moradias dos ciganos têm *internet*, antena de TV a cabo, geladeira, fogão. As ruas ainda apresentam condições precárias de higiene, com acúmulo de lixo nos terrenos baldios próximos. Na área comercial há mercearias, pequenos mercantis, vendas de lanches, de bebidas, de roupas, de produtos de beleza, o que, de certa forma, atrai uma circulação de moradores de outros bairros.

Nas relações entre os não ciganos e os ciganos há um permanente conflito, pois ambos atribuem ao outro as dificuldades e mazelas. Na observação participante realizada, registrei falas que mostravam uma permanente tensão entre os dois grupos em questão. A seguinte fala de um não cigano expressa o caráter excludente da relação: “os atritos dos ciganos se dão por causa de problemas na família; eles brigam entre eles lá, mas comigo nunca disseram nada. Eu não tenho nada contra eles... eles lá e eu aqui no meu canto”.

É importante perceber como os entrelaçamentos de olhares, sobre o outro, se dão, demonstrando um certo nível de isolamento social dos ciganos. As conversas acabam como meio de afirmação social para excluir determinados indivíduos que não incorporam as mesmas práticas que o outro considera correta. Os moradores associam diferentes imagens aos ciganos. Há momentos que definem como uma categoria de distinção e demarcação de espaço. As imagens construídas são provisórias e dependem das circunstâncias e do meio em que estão inseridos. Em alguns momentos, os ciganos são iguais aos demais moradores, são “gente boa”, partilham de suas comidas e ajudam; em outros momentos, são perigosos, briguentos e gostam de confusão.

A calçada é a extensão de suas casas, os moradores puxam as cadeiras e ficam sentados nas calçadas no início da manhã e no final da tarde. Durante o dia podem ser encontradas roupas estendidas na frente de suas casas. As crianças brincam pelas calçadas e vendedores ambulantes circulam pelas ruas. Todos os moradores se conhecem e sabem uns da vida dos outros. É comum parentes de outros estados chegarem sem avisar para visitar a família e tratarem sobre negócios de trabalho, dificuldades financeiras e problemas de saúde.

Embora haja tensões dentro do grupo, os espaços e limites de cada um são pré-estabelecidos num jogo que vai mudando em momentos distintos. Tanto os ciganos, quanto os não ciganos reconhecem aspectos que perpassam suas identificações. As relações são significativas desde a troca de favores, a trocas materiais. É comum chegar no bairro e presenciar a partilha da comida que vai ao fogo, da xícara de açúcar, de arroz, do prato de feijão. Há, também, as gentilezas, como: guardar lugar na fila do posto de saúde, de pegarem uma carona para o centro, de pagar uma conta de água e de luz.

As crianças ciganas vão crescendo nesse ambiente contraditório: distanciamento/ solidariedade; preconceito/ aceitação. Elas vão tecendo seu modo de ser criança cigana numa sociedade movida pela cultura de massa e pelo consumismo. O que restou da cultura cigana de seus ancestrais? Na seção III tratarei de aspectos dessa cultura, trazendo elementos históricos para conhecermos a penetração dos povos ciganos no Brasil e a chegada do grupo na cidade de Sobral.



2. ABRINDO A CIRANDA: OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

*“Caminhante, são teus passos o caminho e nada mais;
Caminhante, não há caminho, faz-se caminho ao andar.
Ao andar se faz caminho, e ao voltar a vista atrás se vê a senda
que nunca se voltará a pisar. Caminhante, não há caminho,
mas sulcos de espuma ao mar”*

(Antônio Machado, Poema XXIX de Provérbios y Cantares)

Nesta seção, sigo apresentando como transcorreram os caminhos para a construção desta tese. Inicialmente, discorro a respeito da pesquisa (auto) biográfica em educação com crianças, enquanto universo da pesquisa qualitativa, elegendo a escuta sensível e o reconhecimento de sua palavra como fonte de pesquisa. Busco apoio nos autores Passeggi (2008, 2021); Passeggi e Rocha(2018). Ferrarotti(1979-2010); Pineau (2006); Delory-Momberger (2008; 2012). Com base nos autores: Bihan (2001); Rossetto (2009); Otelo (2016), apresento a ciranda enquanto um dispositivo de pesquisa lúdico, formativo e dialógico para a pesquisa com criança. Apresento como ocorreram as fases da pesquisa, descrevendo os encontros vivenciados com as crianças e os seus familiares.

2.1 Pesquisa qualitativa em educação

A pesquisa qualitativa apresenta um caráter interpretativo, construtivo e naturalista, isto é, o termo qualitativo implica uma preocupação direta com a experiência tal como é vivida, sentida ou experienciada. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características: a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; a investigação qualitativa é descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Observando tais características, percebe-se o lugar destinado ao pesquisador, que precisa ter um olhar sensível e atento aos acontecimentos, ao mesmo tempo em que deve estar inserido no local da investigação, respeitando as diferenças e particularidades de cada participante. Discutindo sobre a pesquisa qualitativa, Lüdke e André (1986, p. 11) fazem o seguinte registro: “[...] a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, através do trabalho intensivo de campo”.

A respeito do ambiente natural, a pesquisa qualitativa pode ser desenvolvida em comunidades, escolas, bairro e tantos outros locais, tentando elucidar questões educativas. Nessa mesma via de entendimento, o espaço investigado é a comunidade cigana do bairro do Sumaré, localizado na cidade de Sobral.

Com efeito, o pesquisador é envolvido na vida dos sujeitos, haja vista que os procedimentos de investigação se baseiam em ações, como: ouvir, conversar e permitir a livre

expressão de pensamento dos interlocutores. Tais procedimentos possibilitam um clima de informalidade, além de permitir aproximação entre pesquisador e pesquisado. Daí, o cuidado que tive ao realizar as oficinas temáticas, a fim de não artificializar os encontros. Hoje, compreendo que o trabalho de campo é mais que o labor científico é uma arte, que exige do pesquisador uma vivência no campo, criatividade, escuta atenta e sensibilidade para observar e compreender o grupo, a cultura do outro e o lócus da pesquisa a fim de chegar onde se deseja. À luz dos estudos de Sales (2005, p. 11):

A abordagem qualitativa como qualquer pesquisa científica, fundamenta-se em conceitos, métodos e técnicas. O que difere nessa prática de investigação é a criatividade do pesquisador no que se refere ao uso da técnica, ao olhar investigativo, à sua relação com os sujeitos, à apreensão dos trajetos dos pesquisados, e a forma de traduzir em ideias o que observa nos movimentos e escuta nas falas.

Assim sendo, a pesquisa qualitativa possui elementos que proporcionam a análise significativa na construção dos dados, exigindo do pesquisador técnicas que possibilitem a escuta dos sujeitos, a observação minuciosa do campo e a articulação com oficinas temáticas e entrevistas individuais e grupais. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 50), “os investigadores que fazem o uso dessa abordagem estão interessados nos modos como diferentes pessoas dão sentidos às suas vidas”.

Metodologicamente, a presente tese está inserida no universo da pesquisa qualitativa em educação e os seus objetivos apontam um profundo mergulho no mundo das significações, crenças e atitudes (MINAYO *et al.*, 2009). Para Denzin e Lincoln (2006, p. 17), o método qualitativo “[...] consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações [...]”. Trata-se de uma abordagem naturalista e interpretativa, em que se tenta compreender os fenômenos “em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Desse modo, o trabalho de campo foi realizado em duas etapas, o primeiro momento, em maio de 2018, onde tivemos a participação das crianças e de seus familiares, realizamos (04) encontros com as temáticas: 1) A festa cigana no quintal da casa do Sr. Benoar; 2) Entre quintais e borboletas ainda é possível dialogar com as crianças ciganas? ; 3) Uma tarde como E.T.; 4) Vidas compartilhadas: as crianças ciganas brincando de argila com seu avô. Os encontros foram realizados (01) um no mês de maio e os demais no mês de julho, com dias e horários marcados com o grupo. Os encontros ocorreram em dois lugares distintos: na casa do líder cigano do bairro, Sr. Benoar e na SOPRI.

Já o segundo momento, deu-se em 2019, nos meses de outubro a dezembro, e foram realizados (07) encontros com duração de 2h cada um, com as seguintes temáticas: 1) Esse dia não poderia ser melhor: a entrega das maletas e os primeiros desenhos de Esmeralda e Cristal; 2) As meninas preciosas ao som do maraca e do pau de chuva: corporeidade e arte se faz brincando no chão; 3) A história de uma princesa guerreira; 4) As meninas preciosas conversando de amor, amizade e solidariedade na ciranda cigana; 5) As meninas preciosas e sua relação com o sagrado; 6) Eu sou cigana! Existe obra de arte mais linda do que eu? 7) O normal é ser diferente.

No intervalo de tempo do primeiro momento para o segundo momento, de imersão no campo, participei de eventos científicos do nosso Grupo de Pesquisa - DIAFHNA, nesse período ainda estava cursando disciplinas curriculares e obrigatórias junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, (UFC), participei da organização da I Semana dos Povos Ciganos em Sobral, a convite do Instituto Cigano do Brasil – (ICB), que ocorreu no mês de maio de 2019, o que exigiu de mim uma atenção maior com o grupo, bem como a preparação com as crianças para que fossem engajadas, participando da programação.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa parece-nos um caminho apropriado a trilhar, uma vez que possui elementos que proporcionam a análise significativa da construção dos dados, e produz, sobretudo, a precisão e a objetividade das averiguações de um trabalho científico.

2.2 A pesquisa (auto) biográfica¹⁸ com criança

Aqui, apresento, a pesquisa (auto)biográfica enquanto uma abordagem de pesquisa-ação-formação baseada em fundamentos teóricos e metodológicos para a pesquisa em educação. Para tratar das discussões teóricas, elegi Ferrarotti (1979;2010), Pineau (2006; 2012), Delory-Momberger (2008; 2012), Josso (2010), Passeggi e Rocha (2008; 2021), Goldberg (2016;2021).

A pesquisa (auto)biográfica é mais do que uma abordagem é um dispositivo de formação. Nas contribuições de Passeggi (2021), a autora destaca dois pressupostos essenciais sobre a abordagem biográfica:

¹⁸ Essa terminologia recebe diferentes denominações, tais como: método biográfico, pesquisa-formação, pesquisa ação-formação-existencial, pesquisa-formação (auto)biográfica etc.

O primeiro é o de que a ação de narrar e de refletir sobre as experiências vividas, ou em devir, permite dar sentidos ao que aconteceu, ao que está acontecendo. O segundo pressuposto é o de que nesse ato de linguagem, a pessoa que narra reconstitui uma versão de si ao repensar suas relações com o outro e com o mundo da vida. (PASSEGGI, 2021, p. 94).

A autora lança luzes para uma reflexão sobre a abordagem biográfica enquanto uma dimensão experiencial e individual atravessada pelo coletivo, considerando que, ao narrar, o sujeito reverbera e dá significado aos acontecimentos e às situações de sua existência. Nesse contexto, a abordagem biográfica estimula o sujeito a refletir sobre os seus saberes, suas vivências e seus aprendizados.

Sobre as especificidades do método biográfico, Franco Ferrarotti (2010) defende que toda narrativa autobiográfica é uma práxis humana individual que, por sua vez, é “[...] atividade sintética, de todo um sistema social”, e destaca que [...] “a história deste sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual” (p. 44). Para o autor, “se todo o indivíduo é a (re)apropriação singular universal, social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual” (FERRAROTTI, 2010, p. 23).

Nessa perspectiva o autor trata da definição do singular-plural, onde é possível, a partir do indivíduo, encontrar o singular e, na dimensão plural, a esfera social. Dessa forma, a narrativa autobiográfica é uma ação social e coletiva que parte do individual. Nessa mesma via de entendimento, Delory-Momberger (2008) define a atividade biográfica a partir da individualização e socialização como formas indissociáveis, “não é o feito de indivíduos é um percurso coletivo: ela se impõe a todos como uma obrigação de individualidade e singularidade” (p. 77).

Assim, a pesquisa com as meninas preciosas revela questões pessoais e individuais e nos apresenta “uma realidade social vivida por crianças que têm seus direitos negados e que por diferentes motivos sofrem com perdas parentais e são afastadas de suas famílias” (GOLDBERG, 2021, p. 34). Em relação à individualidade de cada menina foi possível investigar a partir da escuta sensível, do diálogo e das elaborações biográficas por meio do desenho e de suas narrativas como elas se veem enquanto crianças ciganas na comunidade cigana em que vivem.

Em relação ao diálogo e à escuta sensível, Barbier (2007) defende a aceitação incondicional do outro, entre pesquisadores e sujeitos participantes da pesquisa, sem julgamentos, sem comparações e no patamar de igualdade para que possam se constituir laços de afetividade e uma relação dialógica.

Nesta abordagem de pesquisa com as crianças ciganas, foi possível observar e compartilhar as experiências vivenciadas por elas a partir das suas relações com seus familiares e no contexto o qual estão inseridas, são educadas e se formam. Assim, podemos “mostrar como as pessoas dão forma às suas experiências e fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência, como representam e inscrevem o curso de sua vida nas temporalidades e nos espaços, de seu ambiente histórico e social” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 10-11).

Nesta perspectiva, a narrativa (auto)biográfica que se apresenta de modo mais universal é uma categoria de estudo e de formação experiencial que desempenha um papel central na formação dos indivíduos por meio da biografização, podendo contribuir nas pesquisas com crianças ciganas.

Nas considerações teóricas de Josso (2010), a autora destaca que todos os nossos saberes são frutos das nossas experiências e ainda acrescenta que “a experiência se constitui num referencial que nos ajuda a avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo, isto é, ela comporta as dimensões sensíveis, afetivas e conscienciais, pois envolve o sujeito como todo” (JOSSO, 2010, p. 49).

Escolhi esse caminho por entender que a abordagem (auto) biográfica trabalha para fins de pesquisa ou de formação, ou ainda de pesquisa formação, comportando vários olhares e vários dizeres. A esse respeito, Josso (2010) nos alerta que a narrativa (auto) biográfica é também uma atividade de formação e de autoformação, na qual o sujeito aprende sobre ele mesmo, com suas experiências dos percursos de vida e na interação com as pessoas.

Embora saibamos que somos seres aprendentes e nos encontramos em constante processo de formação de nós mesmo, Josso (2010) e Pineau (2006) nos trazem a reflexão de que somos sujeitos que se formam em três instâncias, seja por si próprio – autoformação –, seja entre “eu” e o outro – heteroformação –, seja entre “eu” e o ambiente – ecoformação.

Nesse sentido, a abordagem (auto)biográfica é um processo de conhecimento de si mesmo, das relações interpessoais e das aprendizagens construídas ao longo da vida, pois o sujeito produz um conhecimento de si, dos outros e da vida como um todo, concedendo a ele a oportunidade de ser ator e autor de sua própria história.

Podemos assim dizer que o trabalho biográfico é sempre uma produção de sentidos, é uma tessitura em que estão envolvidas várias temporalidades (presente, passado e futuro); ao narrar, organizamos os fatos e acontecimentos que nos servem de referências. Sendo assim, as pesquisas que trabalham com uma perspectiva autobiográfica, por sua potência formadora, buscam emancipar os sujeitos das relações de opressão que eles possam estar inseridos, e fazê-los refletir e resgatar noções de humanidade e autonomia (FREIRE, 2011).

A experiência com a atividade (auto)biográfica é transformadora à medida que, por meio da narrativa, fazemo-nos intérpretes de nós mesmos e desenvolvemos uma competência compreensiva em relação ao outro. De acordo com Delory-Momberger (2008, p. 61):

[...] a narrativa do outro é um dos lugares onde experimentamos a nossa própria construção biográfica onde ela pode deslocar-se reconfigurar-se, alargar seu horizonte; onde ela se põe a prova como escrita de si. A narrativa do outro é de certo modo um laboratório de biografização que realizamos sobre nossa própria vida, nas condições de nossas inscrições sócio históricas e de nossos pertencimentos culturais.

Nessa mesma via de entendimento, a pesquisa (auto)biográfica analisa as modalidades as quais os indivíduos e os grupos sociais trabalham e incorporam biograficamente os acontecimentos e as experiências de aprendizagem ao longo da vida. Numa perspectiva formativa conectada ao biográfico, numa dimensão autopoiética¹⁹, colocamos no centro desta investigação as crianças ciganas, a fim de compreender o “ser criança cigana”, a partir das elaborações simbólicas representadas por meio do desenho e acompanhada de suas narrativas orais, as meninas preciosas assumem seu protagonismo, levando em consideração suas falas e suas experiências a partir dos cotidianos em que vivem.

A abordagem biográfica ancorada no paradigma singular/plural, onde o individual e o social estão intrinsecamente relacionados, auxilia o pesquisador a encontrar processos formativos decorrentes das operações de biografização que “contribuem para dar existência, para reproduzir e produzir a realidade social” (DELORY-MORBERGER, 2012, p. 524). O mais importante é pensar no sujeito enquanto um ser social e perceber a sua relação singular por meio da coletividade.

Segundo Delory-Momberger (2014), a atividade de biografização se realiza graças à capacidade que têm os indivíduos de se situarem entre o presente, o passado e o futuro. No caso das meninas preciosas, é valioso compreender a singularidade de cada uma por meio da biografização com o mundo, com o social que permeiam a vida delas para compreender o ser criança a partir dos espaços que elas ocupam.

Nessa perspectiva, Delory-Momberger (2008, p. 17-18) compreende que a pesquisa (auto)biográfica requer “profundo conhecimento ampliando o biográfico enquanto um dispositivo de pesquisa e de formação, ao conceber a biografização, o ato de narrar, como uma ação cognitiva com a qual o narrador desenha uma figura de si antes de qualquer traço”, tratar

¹⁹ Autopoiése – do grego (autos), “próprio”; (poiésis), criação, invenção, produção. Neologismo criado por Humberto Maturana e Francisco Varela, nos anos 1970, para designar a capacidade dos seres vivos de produzirem a si próprios. O termo passou em seguida para as ciências sociais e humanas para se referir à capacidade humana de se autorregular, autoadequar, autoinventar.

do processo de biografização, para a autora, amplia a abordagem biográfica enquanto um dispositivo de formação, de reflexão e de aprendizagem (DELORY-MOMBERGER, 2008).

No contexto da educação, a pesquisa (auto) biográfica não é um estudo tão novo, mas é inovador. Ela surge em diferentes países com o esforço dos pesquisadores e pioneiros do movimento socioeducativo das histórias de vida em Formação: Antonio Nóvoa, Mathias Finger, Gaston Pineau, Marie Cristine Josso, Ferrarotti, Pierre Dominié, entre outros.

Em sua essência, a Pesquisa (auto) biográfica nos possibilita mergulhar num processo de reflexividade, de formação e de reconhecimento enquanto um ser: histórico, político, social e cultural. Ao mesmo tempo em que somos convidados a [...]“ampliar e produzir conhecimentos, de fazer e biografar resistências e pertencimentos” [...] (GOLDBERG, 2021, p. 34), de relatar nossas experiências e nos relacionar com os outros, nos constituindo enquanto seres sociáveis, pois a pessoa que narra faz um balanço de seus processos de conhecimento, aprendizados e de formação (JOSSO, 2010; OLINDA 2018).

2.3 A pesquisa com criança pela via da narrativa

Nossas crianças (ciganas), são flores, donas do horizonte. Nossas Mulheres (ciganas), rainhas. Do amor doce fonte. Os velhos (ciganos), nossa segurança. Minas de imenso saber. Os homens (ciganos), muralhas serenas a nos proteger.

(Arael Magnovitch, Raça Cigana)

Estamos, a todo instante, ouvindo e contando histórias. O ser humano é constituído de linguagem e é por meio dela que vamos dando conta da nossa existência e caracterizamos os nossos sentimentos, nossas aspirações, nossos desejos, e nossa maneira de ver e sentir a vida. Por sua própria natureza, a narrativa possibilita aos sujeitos reinventar o passado e reconstituir o presente. É por meio dela que somos capazes de criar equilíbrio entre autonomia e compromisso, de nos reconhecer e perceber o outro. Todavia, a humanidade não consegue ir adiante se não pela capacidade de narrar.

Desde a mais terna idade, as crianças elaboram suas narrativas. Seja por meio de rabiscos, de desenhos, de símbolos e representações imagéticas. Elas se contam, falam de si mesma e de suas vidas. Com autonomia e determinação, elas são capazes de falar do que viveram, do que vivem e do que querem viver.

Sabemos que a criança, desde muito pequena, procura dar sentido às coisas que acontecem à sua volta, inclusive com monólogos, quando tenta interpretar os acontecimentos

vividos em suas interações com os outros (CORREIA, 2003). Por isso, ela precisa ser colocada como protagonista de sua história de vida e, com isso, adquirir o direito de participar espontaneamente, opinando, expressando seus pensamentos, suas vivências e seus sentimentos dentro desse processo. Assim, a criança aprende a utilizar a linguagem recém adquirida, para conduzir as transações interpessoais necessárias à vida comunal.

As narrativas culturalmente herdadas dispõem de uma estrutura convencional. Embora aberta e flexível, podem ser reestruturadas no momento da sua elaboração. Nesse sentido, as narrativas das crianças, dentro de uma proposta de pesquisa (auto)biográfica em educação, não seriam apenas um modo de representação do mundo, mas uma forma de criação e significação da realidade e de sua própria subjetividade (BRUNER, 2008).

Na perspectiva de buscar compreender a criança cigana a partir do seu próprio ponto de vista, é importante dar visibilidade às suas vozes e captar não só os ditos, mas também os não ditos; perceber os gestos, os olhares e comportamentos, sendo fundamental essa sensibilidade do pesquisador para alcançar o objetivo da pesquisa.

Sobre esse processo de representação de si dentro da narrativa, Delory-Momberger (2008, p. 37) defende que “[...] a narrativa faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela, enfim, que dá uma história à nossa vida: não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida” (p. 37). Nesse sentido, a narrativa torna-se valiosa ferramenta de acesso às construções e aos sentidos que as crianças fazem a respeito do que se passa em suas vidas, elas são repórteres competentes de suas próprias experiências, e somente elas têm propriedades de informar o seu aqui e agora.

A partir dos trabalhos precursores de Jerome Bruner (1997), a narrativa da criança emerge no campo da psicologia cultural como objeto de investigação (PASSEGGI; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2016; PASSEGGI *et al.*, 2014; PASSEGGI, 2014; 2016), caracterizando-se como uma vertente possível da investigação qualitativa. Em seus estudos, Bruner (2014) chama a atenção para a potencialidade heurística das narrativas de crianças, desde a mais tenra idade, e sua importância para a (auto)compreensão do que lhes acontece, em função do que narram sobre suas experiências subjetivas, socioculturais, históricas, relacionais e afetivas.

Bruner (2014) destaca que a narrativa parece ser o nosso modo de usar a linguagem para caracterizar os desvios do estado esperado de coisas da vida dentro de uma cultura humana, mas o que sabemos é que ela é inescapável, como forma das interações humanas. A linguagem se manifesta de diferentes formas, constituindo-se como uma ferramenta privilegiada na

mediação entre o sujeito e seu meio, uma vez que tem como base o processo de interação humana, em que a narrativa ocupa um lugar de destaque.

De acordo com Passeggi (2014), a criança é sujeito-ator-agente social, suscetível de inserir sua palavra nos espaços em que estão inseridas. Por conseguinte, entender a criança, dar sentido ao que ela fala, sente e escuta, saber ouvir suas opiniões, seus desejos, suas angústias, seus medos, suas alegrias e suas tristezas são ações promissoras para que ela possa ser compreendida a partir de si mesma e do próprio contexto em que vive. Muito embora, “antes mesmo de ouvi-la a partir do seu ponto de vista é preciso entender também o lugar que ela ocupa na sociedade” (COHN, 2005a).

A abordagem de pesquisa com crianças nos permite investigar nossa própria condição humana. Nessa mesma direção, a “[...] é também um modo de compreendermos a produção cultural, os lugares sociais que adultos e crianças ocupam”. As crianças não só reproduzem, mas produzem significações acerca de sua própria vida e das possibilidades de construção de sua existência (KRAMER, 2002, p. 10).

Pela via da criança, podemos ter acesso ao que ela sabe, e, aquilo que sabe, pode nos fornecer informações possíveis sobre o mundo em que vivem, pois “ouvir as crianças é completar uma percepção de mundo que ficaria efetivamente incompleta se só ouvíssemos os adultos”, para tanto, é preciso romper com o olhar adultocêntrico de perceber as crianças como seres incompletos e frágeis e passar a legitimá-las enquanto sujeitos capazes de nos proporcionar saberes e conhecimentos para o campo da pesquisa em educação (COHN, 2005b, p. 07).

O olhar da criança se constitui como desafio para os pesquisadores que decidem desenvolver pesquisas com elas. A esse respeito, Kramer (2007, p. 16) nos alerta dizendo: “Olhar o mundo a partir do ponto de vista da criança pode revelar contradições e outra maneira de ver a realidade”, haja vista que ela possui um olhar crítico, e a partir desse olhar ela dá novas formas ao que vê, sente e vive, daí a importância de valorizar as culturas infantis e as histórias contadas por elas, para compreender as relações que ela mantém com seus pares e com outras crianças.

Nesse contexto, a narrativa da criança se apresenta como um instrumento de mediação capaz não somente de transmitir, mas também de criar realidade e consciência para explicar o mundo em que ela vive. Seja por meio da representação gráfica, de pinturas, de desenhos, de brincadeiras ou de imagens, a linguagem é uma ferramenta capaz de significar e ressignificar os sujeitos que dela se apropriam (SMITH; SPERB, 2007).

Desta forma, investigar, as narrativas orais e imagéticas das crianças ciganas, avaliando como elas atribuem a si a identidade cigana é, ao mesmo tempo, compreender como a criança, em sua plenitude, é capaz de ressignificar e reconfigurar a linguagem como uma expressão de viver e estar no mundo. É por meio da linguagem que a criança interage, não somente com outras crianças, mas com o ambiente, com a história, apropriando-se da sua cultura (VYGOTSKY, 1991).

Assim, a pesquisa realizada com as meninas preciosas se deu de forma dialógica em que as impressões por meio dos desenhos e de suas falas iam tecendo uma trama de aprendizagem. Elas atribuíram significados no que viram e ouviram, elas se exercitaram a partir das atividades propostas, refletindo sua própria evolução social enquanto sujeito histórico e protagonista de si.

A seguir, descrevo os momentos da entrada no campo, apresentando como se deu os primeiros contatos com as meninas e seus familiares para a realização da pesquisa. Sigo descrevendo e caracterizando os espaços partilhados e os momentos vividos com eles.

2.4 A Fase exploratória da pesquisa

Como toda pesquisa qualitativa, a fase exploratória exige um refinamento para a problematização do objeto de estudo, aproximando a pesquisadora do lócus da pesquisa e da seleção dos sujeitos. Nesta fase da pesquisa, realizei observação participante com registros no diário de itinerância, registros fotográficos e gravação de áudios. Tive a oportunidade de experienciar os modos de vida cigana, em espaços como a casa do Sr. Benoar e a SOPRI, que me possibilitaram uma aproximação com o grupo e perceber como os processos educativos e a formação humana se constituem a partir das experiências e aprendizagens coletivas. Ainda nesta fase, realizei quatro encontros temáticos com o envolvimento dos ciganos de três gerações: avós, pais e crianças. A seguir, descrevo como ocorreu cada encontro.

2.4.1 Primeiro momento do campo: observações participantes

Nesta fase da pesquisa, realizamos um ciclo de vivências na comunidade, a fim de buscar uma aproximação com as crianças e os seus familiares. Para isso, propus ao grupo fazermos uma festa cigana que é uma tradição deixada pelos seus ancestrais. Conversei com o Sr. Benoar para reunir o grupo, momento em que coloquei as minhas intenções em trabalhar com as crianças, pontuei que em paralelo a esse trabalho precisaria de uma aproximação e de

diálogos contínuos com os pais, já que se tratava de uma pesquisa com crianças era importante os pais também acompanharem o processo. Após todos concordarem, dei início aos encontros com eles. Logo em seguida, explicitarei como se deu cada encontro.

2.4.2 A festa cigana no quintal do Sr. Benoar

Iniciamos com a comemoração do “dia do cigano”, que teve como objetivo compreender a identidade grupal e as relações intergeracionais, resgatando a festa cigana como parte da cultura e da tradição. Ainda no mês de abril, o Sr. Benoar, Dulcineide, Osório, Batista²⁰ e eu nos reunimos para combinarmos como seriam os nossos encontros. Combinamos de o 1º encontro ser dia 24 de maio, e os demais acontecerem no período de julho, quando as crianças estivessem de férias, período em que foi possível realizar três encontros com as crianças, aos sábados.

Avisei que iria levar as minhas alunas do curso de Pedagogia para me auxiliar com as crianças. Batista e Dulcineide se disponibilizaram a fazer uma oficina de argila e solicitaram que reservasse um dia para que eles realizassem um momento com as crianças. Dessa forma, organizamos quatro vivências: 1) A festa cigana no quintal do Sr. Benoar; 2) Entre quintais e borboletas ainda é possível dialogar com as crianças ciganas?; 3) Uma tarde com o E.T; 4) Vidas compartilhadas: as crianças brincando de argila com seus avós. Todos se mostraram dispostos a participar e comemorar o dia do cigano. Perguntei se poderia levar algum convidado para o nosso primeiro encontro, e eles permitiram. Tudo combinado, senti um friozinho na barriga e ao mesmo tempo o respeito, a credibilidade e a confiança adquirida com o grupo.

As tarefas foram divididas: os homens ficaram responsáveis pela compra da carne de porco, por coletar lenha, fazer o fogo e assar a carne na brasa, o que, segundo eles, é uma tradição cigana; as mulheres ficaram responsáveis pelo restante da comida (a farofa e o arroz), e pela decoração do espaço e montagem de um altar espiritual decorado com diversos retratos de santos, orações e elementos simbólicos da cultura cigana, como incensos, velas coloridas, cartas de baralho, pedras de diversas cores e talismãs. Eu me responsabilizei por comprar bolo, refrigerante e salgados, além de convidar pessoas que têm curiosidade de conhecer a comunidade investigada.

²⁰ (HERANÇA NATIVA, 2020).

Esse dia foi significativo e transformador, para eles e para mim. À medida que dividia o labor da vida cigana e acompanhava as ações desempenhadas por eles, mergulhei em mim mesma e passei a compreender que muitos hábitos ciganos também pertencem aos não ciganos: ter um endereço fixo, comer arroz, feijão, carne assada, pescar, tomar banho no rio, estar reunido em família, dançar. Dessa forma, fui compreendendo partes de mim. As diferenças também pude perceber, algo que torna um cigano diferente de todos os outros: “vai mexer com um mexe com todos”. Quando acontecem comemorações na casa de um, é motivo para todos se fazerem presentes. Basta um saber e a notícia já se espalha, vem parente de perto e de longe e todos são bem recebidos, eles não se preocupam se o que têm para servir vai ser suficiente. A verdade é que, se faltar, tudo se resolve.

Chegou o dia da festa! Pela manhã, após Dulcineide e Batista chegarem dos seus trabalhos que realizam no centro da cidade, me convidaram para ir comprar incensos, banho de cheiro, velas em formato de chave e de cadeado e rosas coloridas para decorar o altar cigano. Questionei o porquê da compra desses objetos, no que me responderam que são objetos carregados de simbologia. Segundo eles, o altar ou congá cigano é um espaço sagrado que precisa ter luz, vida. É um espaço onde se faz orações fortes para ajudar o próximo que necessita. A vela em formato de cadeado é para fechar os caminhos ruins da vida da pessoa, já a vela em formato de chave é para abrir os caminhos da pessoa; as rosas é para ofertar aos santos que estão no altar, o banho de cheiro é para limpar o ambiente.

Ao retornar do centro, o Sr. Benoar me chamou para almoçar na casa dele, a comida nesse dia era carne de porco assada na brasa, verdura, arroz e feijão. Sentamos no quintal debaixo de um alpendre, local em que é costume nos reunirmos. A mesa era um carretel de madeira, e havia poucas cadeiras. Os sobrinhos do Sr. Benoar (Padre Zé e Rali) se aproximaram e foram servir a comida, e logo me indagaram: “*Só vai comer isso? Pode comer mais, cigano é farto! Pode comer, que tem comida*”. Eles apenas me observavam e conversavam entre si, mas não se sentaram para almoçar. E eu perguntei: *vocês não vão almoçar?* E eles retrucaram: “*Cigano não tem hora pra comer, a gente come de todo jeito, na bacia, e qualquer hora*”.

Eles conversavam que, em dia de festa, o cigano comemora com muita fartura, e que a carne de porco faz parte da culinária cigana. Lembraram do evento “*Povos do Mar e Herança Nativa*”²¹, que ocorre anualmente no SESC Iparana/CE, do qual eles participam desde

²¹ Encontro das expressões socioculturais dos povos originários do Ceará, o Encontro Herança Nativa aproxima povos indígenas, ciganos, quilombolas, comunidades sertanejas e serranas em um coletivo que valoriza a

2018. Rali e Padre Zé (tios das meninas) disseram que lá o porco é assado inteiro na brasa, eles ficam responsáveis por essa parte da culinária. Ao sair da mesa, Tatá (esposa de Benoar) armou uma rede na sala para eu descansar após o almoço. Na sala, havia gaiolas com passarinhos e uma televisão *Led*. Percebi que, quando me dirigi para a sala, o Sr. Benoar ficou na cozinha para almoçar e os demais foram para suas casas.

Por volta das 13h, Dona Esmeralda, avó das meninas, chegou solicitando para eu deixar as netas dela na escola, pois estava chovendo e não teria como ir deixar as crianças. Levantei-me, agradei e fui deixar as duas meninas preciosas: Diamante e Cristal. No caminho, elas conversavam entre si e davam gargalhadas, desprendidas e cheias de brilho no olhar, como se estivéssemos no momento de lazer. Assim, aproveitei para perguntar se a escola comemorava o dia do cigano, e Cristal respondeu que não, que as professoras nem sabem que existe o dia do cigano. Só comemora o dia do índio, dia das crianças, dia da Páscoa e o “*dia do aniversário dos meus colegas*”, esse último foi expresso por ela como um dia mais importante do que “o dia dos ciganos”. Quando enfatizou que “*a professora acha mais importante o dia do aniversário do colega do que o dia dos ciganos*”.

Tal força de expressão me chamou atenção. E continuei a perguntar: Por que o aniversário do colega é mais importante? “*Porque tem bolo e a professora canta parabéns*”. E eu continuei: “*no dia do seu, canta parabéns?*” E ela disse: “*não. Porque eu não levo bolo, meu pai e minha mãe não têm dinheiro*”. Já chegando à escola parei o carro. Elas me beijaram e me perguntaram que horas ia começar nossa festa à noite, e eu falei que estava marcado para às 19h.

Retornei para casa e, à tardinha, por volta das 17h, fui pegar os salgadinhos, o bolo e os refrigerantes e segui em direção ao bairro. Ao estacionar o carro, observei que as crianças estavam brincando pela calçada do Sr. Benoar e, quando me avistaram, já foram se aproximando e perguntaram se eu queria ajuda, ao que respondi que sim. Os moradores, sentados na calçada, observando o movimento. Os adultos circulavam de forma intermitente pelo quintal da casa do Benoar, entravam e saíam tentando organizar o que faltava, afinal, naquela noite iriam se fazer presentes, na comunidade, pessoas desconhecidas. Empolgados,

memória social, preserva a própria cultura e motiva outros povos a também reconhecer suas origens. A cada ano, são identificadas novas expressões da cultura tradicional do Ceará, acolhidas nesta rede motivada pelo Sesc e que guarda imensurável patrimônio cultural do estado. Essa ação do Sesc também busca a difusão de grupos que transmitem e desenvolvem práticas históricas de longa duração, como o canto, a dança, a música, a espiritualidade, o cultivo e a alimentação, de modo que amplia os horizontes, alarga os repertórios, produz aprendizagens significativas e constrói sentidos plurais e amplos. (HERANÇA NATIVA, 2020).

ansiosos e desconfiados, disseram-me que Dulcineide, que ficara de organizar o congá²²cigano, e Batista, que ficara responsável pela cartomancia, teriam ido à Fazenda Joelma²³ e ainda não haviam chegado. Por volta das 18h, Batista chegou bêbado, o que gerou medo nas crianças. Dulcineide disse que estava fazendo uns trabalhos, mas logo colocou a mão na massa e foi montar o seu congá para atender quem desejasse. Ao concluir a montagem do congá, colocou duas cadeiras e cobriu com um tecido floral, como se fosse uma cortina, pois quem desejasse o seu trabalho ficaria sentado com ela para receber o atendimento em particular.

Às 19h, chegaram Maristela, repórter da TV Nordeste, e Rosana, minha irmã. Os demais colegas pesquisadores que haviam sido convidados não se fizeram presentes, inclusive um cigano músico, “Renê Django” parente deles. Os demais convidados foram entrando e aos poucos todos estavam reunidos. Iniciamos a noite com a dança de Natália, que, mesmo gestante, bailava de forma atraente e sensual, ao som da música . A jovem cigana de pele clara e cabelos longos que carregava no ventre uma criança prendeu atenção de todos. Ela vestia um vestido vermelho, com pés descalços, envolvida com a bandeira cigana, fazendo movimentos alternados, e todos batiam palmas ao vê-la dançar.

A câmera focada em volta deles e o brilho carregado em seus olhares, a festa prosseguia, e todos em círculo dançavam ao som de músicas sertaneja e cigana, os dois estilos musicais que animaram aquela noite. As crianças brincavam por todos os lados, dançavam com seus pais e circulavam livremente pelo grupo. Os homens com seu chapéu de couro e blusa de cetim, outros vestidos ao estilo Cowboy, algumas mulheres de vestidos longos e outras de calça colada e blusa solta.

²² Altar sagrado onde se colocam imagens de santos, velas, orações, incensos, flores, terços e outros objetos, como bola de cristal, cartas de baralho. Lugar reservado para preces, rezas e rituais ciganos, lugar para receber as pessoas que desejam orações e bençãos.

²³ A Fazenda Joelma fica localizada a 7 km do centro da cidade de Sobral na altura da BR-222 no sentido da fronteira do estado do Ceará com Piauí Na fazenda moram famílias ciganas e o vice-presidente do Instituto Cigano do Brasil -ICB, Paulo Cigano.

Figura 5 - Dança Cigana em círculo



Fonte: Arquivos da pesquisa (2018).

Finalizamos a noite com o atendimento individual aos convidados, que receberam da cigana Dulcineide orações e bênçãos; em seguida, cortamos o bolo e servimos a todos. Um fato interessante ocorrido nessa noite foi quando Cristal, de apenas 7 anos, cantou a música cigana “*Chibe de Calon*”, no dialeto cigano. Ao observar a iniciativa e o comportamento da criança, foi possível entender que, na convivência com seus pares, ela adquire saberes e incorpora valores, hábitos e atitudes que podem refletir na sua vida adulta. De acordo com Lani-Bayle (2008, p. 308), “[...] o intergeracional pela via da narrativa e com relação ao presente se estabelece entre as relações para além do tempo”. É assim que se manifesta o intergeracional na comunidade investigada, entre o presente e o passado; as gerações ainda dialogam no interior do grupo.

Figura 6 - Dia de festa cigana na casa do Sr. Benoar



Fonte: Arquivos da pesquisa (2018).

Dançar, cantar, conversar e “estar no campo” foram ações determinantes, que me possibilitaram conhecer melhor a comunidade investigada. À medida que observava as expressões, os comportamentos, e como eles reagiram, pude compreender como eles vivem e me aproximar mais deles. Na condição de pesquisadora, aprendi que investigar uma comunidade cigana é uma atividade “artesanal”, na qual se entrelaçam fios de histórias contadas e vividas no passado pelos seus ancestrais. Todavia, ao acompanhá-los, observando os seus gestos, os seus sentimentos e as suas ações, bem como participar delas, compreendi a relevância da pesquisa com mais clareza e precisão, pois, conforme vivencio, também aprendo. Nas

reflexões de Franco Ferraroti (2010), o conhecimento integral de um torna-se um conhecimento integral do outro, o coletivo social e o singular universal, iluminam-se “reciprocamente”.

O esforço para interpretar as histórias de vida dos ciganos em toda a unicidade é um esforço para interpretar o nosso sistema social. Aqui, destaco a família como membro primário e de fundamental importância para eles. Como diz Dulcineide: “*É muito bom tá em família. Quando meu avô era vivo, a gente comemorava nossas festas juntos com os nossos parentes que vinham de fora. Esses momentos a gente lembra dos nossos antepassados, lembra do nosso povo*”. Dessa forma, cada indivíduo constrói um sentido de si e se revela entre o social e o individual. É nessa relação recíproca e mútua que os ciganos do Bairro Sumaré constituem seus estilos de vida enquanto grupo social.

As práticas culturais realizadas pelos ciganos os levam a perceberem-se diferentes dos não ciganos. Nessa perspectiva, viver como cigano é reafirmar cotidianamente uma oposição central em torno das “coisas de ciganos” e “coisas de não ciganos”, tais como: está próximo da família, realizar festas em família, viver o presente, colocar cartas, viajar para fazer seus negócios, são práticas exercidas por esses ciganos.

Assim podemos considerar o cotidiano dos ciganos como “a maneira de viver dos seres humanos que se mostram no dia a dia, através das suas interações, crenças, valores, significados, culturas e símbolos que vão delineando seu processo de viver” (MAFESSOLI, 1998, p. 505).

Sabemos que as práticas culturais ciganas ainda são causas de tensões e conflitos para a sociedade civil e hegemônica, uma vez que suas identidades culturais são ameaçadas e excluídas das políticas e práticas sociais. Para (CANEN *et al*, 2000.p.115) o multiculturalismo pode ser definido:

Como a condição das sociedades caracterizadas pela pluralidade de culturas, etnias, identidades, padrões culturais, sócio econômicos e culturais, abrangendo as formas pelas quais os diversos campos do saber incorporam a sensibilização a esta diversidade em suas formulações, representações e práticas.

Acredito que a educação multicultural é um caminho pelo qual se promove o resgate de valores culturais ameaçados, de forma a garantir a pluralidade cultural e o respeito pela diversidade e cultura de um povo.

O dia 24 de maio de 2018 deixou marcas significativas àquela comunidade; reviver às experiências de seus ancestrais revitalizou o grupo. A dança cigana, a música sertaneja, a carne de porco assada, o preparo da lenha para fazer a fogueira, a quiromancia, as orações e a família reunida animaram a noite festiva. Considero a festa cigana uma experiência formadora e significativa de aprendizagens, de socialização e vivências entre os membros do grupo, pois

potencializa a tradição cigana convidando a geração mais nova a conhecer e valorizar a sua cultura. O conceito de experiência formadora, desenvolvido por Josso (2010), se funde na perspectiva de compreender que os processos de formação do sujeito estão em consolidação ao longo de sua trajetória de vida. Nesse sentido, as histórias de vida dos ciganos da comunidade investigada devem ser abordadas como um projeto de conhecimento e de formação, salientando as relações do sujeito aprendente com o saber.

Para a autora, a experiência pode se tornar uma ação refletida, a priori ou posteriori, de um acontecimento, de uma situação, de uma interação. É o trabalho de reflexão sobre o que se passou, desde que o sujeito se conceda os meios de observar, no decorrer da atividade, o que se passa, e reflita sobre o que essa observação lhe traz como informação sobre a atividade empreendida.

Nesse sentido, a experiência vivenciada por eles incluiu uma reflexão, ou seja, o processo da consciência que transformou o vivido em experiência e os colocou a pensar a respeito do que foi vivenciado. Naquele dia, tive oportunidade de estar com eles e, pela escuta sensível às crianças, aos jovens e aos ciganos mais velhos, percebi o empoderamento do grupo no território que ocupam, a alegria de reunir a família, desde a preparação da comida até as vestimentas, a escolha das músicas, cada detalhe foi cuidado com atenção, zelo e carinho, de modo que tiveram a oportunidade de refletir sobre seus antepassados, rememorando as celebrações que ocorriam em família.

Para Silva (2015), a noção de família permeia todos os aspectos da vida cigana seja para descrever as relações sociais entre si, redefinir os contornos familiares diante dos conflitos seguidos ou não por meio de violência ou práticas de trabalho. Em outras palavras, o cigano define estilos de vida e códigos de postura esperadas pelos sujeitos nas situações cotidianas.

De acordo com Olinda (2016), necessitamos de intimidade em relação ao mundo vivido pelo sujeito que narra, pois esse narrador está inscrito numa tradição, ou seja, numa globalidade de contextos que condicionam sua narrativa. Ao participar daquele dia festivo com os ciganos, aprendi deles, enquanto pessoa humana, o sentido da resistência e da luta pelos seus direitos culturais e sociais. Embora suas vozes ainda sejam invisibilizadas em face dos enfrentamentos individuais e coletivos, “há um fortalecimento de um empoderamento pessoal e coletivo” (OLINDA, 2016, p. 58-59).

Uma questão me chamou atenção quando foram indagados sobre “*o que aquele dia representou para eles*”. Responderam, entre outras coisas: “*queremos resgatar nossa história e lembrar nosso povo, as nossas origens*”; “*queremos ser reconhecidos com os nossos direitos como os índios*”; “*queremos vagas na universidade*”; “*queremos que as autoridades*

olhem para nós”; *“nós somos ciganos, mas somos gente”*. A partir dos relatos elaborados por eles foi possível perceber em suas falas: a luta pelo direito de viver com dignidade e de se autodeterminarem, a invisibilidade no campo acadêmico, político e social, a resistência recortada por uma visão subalternizante, própria da colonialidade, que nos desumaniza por nossas diferenças.

Um outro fato interessante foi quando uma criança de 07 anos disse: *“na minha escola não tem festa no dia do cigano, só no dia do índio”*, e ainda complementou: *“a minha professora não sabe nem que existe o dia do cigano”*. Percebi, a partir dessa fala, o desconhecimento por parte da escola em relação ao “Dia do Cigano”, o que me levou a refletir: O que é uma educação cigana? Como essas crianças ciganas se apropriam do que elas vivenciam na escola e na sua relação com seus colegas e professores? O que a escola pensa em relação às crianças ciganas? O que os professores têm a nos dizer sobre elas? Qual diálogo a escola estabelece com a comunidade em que se insere e porque não considera dentro de sua organização interna as questões relacionadas à comunidade cigana? E mais, o que a escola deveria saber antes de ensinar? A respeito dessas reflexões, De Conti (2018, p. 141) afirma que:

[...] a criança na sua relação com o outro (pai, mãe, irmãos, professores etc.) apropria-se do que falam sobre sua existência, sobre ela e sobre o mundo, identificando-se com essas narrativas e a partir destas identificações a criança pode encontrar recursos para construir suas próprias significações.

Ao ouvir os depoimentos da comunidade cigana, pude confirmar a ausência de políticas públicas para os ciganos e um desconhecimento por parte da escola, uma vez que a escola e a comunidade devem manter um diálogo contínuo, isso é uma postura política e pedagógica fundamental e que não pode ser negada, considerando, inclusive, que a gestão democrática é um dos princípios de organização das escolas públicas previsto em lei no Brasil.

Percebi também a ausência de trabalhos educativos e culturais voltados para as crianças da comunidade investigada, pois ainda há um grande distanciamento do Estado e uma invisibilidade desses povos, bem como a negação de direitos, o que demarca uma dívida com as comunidades ciganas. A esse respeito, temos algum movimento²⁴ que vem sendo realizado junto ao estado na tentativa de realizar ações para esses povos no que se refere ao acesso à terra, à moradia, ao trabalho, à saúde, à educação, à cultura e às ações afirmativas. Impõe também ao Estado o dever de garantir a dignidade e os valores religiosos e culturais dos ciganos.

²⁴ O Estatuto do Cigano trata de políticas públicas para esses povos no que se refere a acesso à terra, moradia, trabalho, saúde, educação, cultura e ações afirmativas. Impõe também ao Estado o dever de garantir a dignidade e os valores religiosos e culturais dos ciganos. (SENADO NOTÍCIAS, 2022).

Diante do exposto, uma das questões centrais para se pensar a respeito dos povos ciganos é a luta pela emancipação humana e a redefinição das fronteiras dos direitos humanos. Segundo Freire (2005), para alcançar uma educação emancipatória, precisamos respeitar os saberes, as crenças e o modo de viver das pessoas, precisamos refletir sobre as opressões sofridas. Essas práticas resultam num envolvimento de luta e de libertação por seus direitos, assim podemos ser sujeitos críticos, reflexivos e participativos na sociedade.

Aquele dia 24 de maio foi uma forma de resgatar a tradição e potencializar a cultura cigana, garantindo uma reflexão sobre as práticas e os processos colonizantes que estimularam o estigma, o preconceito e o olhar indiferente sobre os ciganos. Em sintonia com o mundo de informações, eles sinalizaram o desejo de serem visibilizados enquanto cidadãos de direito e de livre expressão de liberdade.

Ainda na fase exploratória, realizei atividades lúdicas com as crianças na SOPRI. Nas reflexões, é preciso propiciar um espaço narrativo em que “sejam oferecidas ferramentas semióticas (contos, desenhos, brinquedos) através das quais a criança possa se expressar, pensar sobre si mesma e/ou sobre o mundo, poder constituir uma forma de (re) situá-la frente a sua história” (DE CONTI, 2012 *apud* GOLDBERG, 2016, p. 152).

Dessa forma, busquei, primeiro, construir uma relação afetiva e de confiança e deixá-las livres para participar das atividades. Assim, pouco a pouco, construí um espaço lúdico. No período de férias (julho), comprometi-me a realizar momentos de brincadeiras com as crianças, já que elas ficam muito tempo ociosas, na televisão ou brincando na rua.

A fim de acolher as crianças ciganas e contribuir com sua formação, bem como ouvir o que elas têm a nos dizer das representações que têm de si, ladeada por meninas preciosas: Esmeralda, Cristal, Rubi, Pérola, Safira e Ágata, juntas, construímos um ambiente acolhedor e prazeroso, no qual a fala de cada uma foi respeitada.

A partir de agora apresentarei os demais encontros, fazendo um breve relato dos acontecimentos.

2.4.2 Entre quintais e borboletas ainda é possível dialogar com as crianças ciganas?

Ocupei o quintal da casa do Sr. Benoar, com o objetivo de reunir as crianças e os seus responsáveis, para falar do projeto que desejava desenvolver com elas. Relembrei da pesquisa de mestrado que havia realizado e que para além de escutar os mais velhos, teria como foco escutar as crianças. Mantive um diálogo com os responsáveis das crianças e atividades

lúdicas envolvendo a música, a arte, o desenho, a pintura e as brincadeiras para este grupo, mais específico.

Figura 7 - Quintal do Sr. Benoar



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

Reunindo todos, crianças e adultos, esclareci que, para além da minha presença, levaria comigo outras pessoas para me auxiliar com as atividades no decorrer da pesquisa, que, no caso, são meus alunos e colegas pesquisadores que iriam esporadicamente para me ajudar. Na ocasião, apresentei as minhas alunas que estavam na minha companhia: Fátima, Inês, Tábita e Samily. Naquele momento, Dulcineide e Batista pediram a fala e se prontificaram para participar também das atividades, ministrando oficina de argila e da linguagem cigana. Achei maravilhosa a ideia e de prontidão acatei e agradei a disponibilidade.

Deixei claro que a participação deles e das crianças na pesquisa era livre, podendo a qualquer momento sair da pesquisa. Falei também das questões éticas que envolvem a pesquisa com criança, apresentei o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, o Termo de Assentimento e o termo do uso de imagens. Todos assentiram! Juntos, combinamos os locais, horários e dias.

Para a realização das oficinas, ficaram decididas 02(duas) horas para cada encontro, ocorrendo aos sábados das 14h às 16h. Decidimos que os espaços seriam a casa do Sr. Benoar e a SOPRI²⁵, por serem espaços já conhecidos e frequentados por todos e por ficar próximo as suas casas. Falei que a cada encontro seria servido um lanche para as crianças.

Ao concluir as orientações e os esclarecimentos agradei a confiança, a presença de cada um, pela escuta e receptividade de sempre. Dito isso, direcionei o olhar para as crianças e perguntei se elas gostariam de participar do projeto infância cigana, no que responderam em bom tom e voz alta acenando com a mão e dizendo: “-sim!”

Após o grito de aceite das crianças, pedi que os pais/ e ou responsáveis saíssem do local e retornassem às 16h para pegar as crianças. Falei que a partir daquele momento ficaria com elas para desenvolver a nossa primeira atividade. Percebi uma pequena agitação das crianças e ao mesmo tempo uma curiosidade com o que vinha por aí. Com o sorriso sempre aberto e olhos atentos, entre burburinhos, as crianças estavam ansiosas pelas proposições que eu iria fazer daqui por diante.

O cenário estava organizado com a bandeira cigana estendida na parede, e, ao lado, uma tela colorida de tecido TNT confeccionada e decorada por mim e minhas alunas com o dizer “Infância Cigana”. Dispondo de uma colcha de retalhos no chão, com lápis de cor, pincel e giz de cera espalhados sobre a toalha, sentamos debaixo de uma árvore e solicitei que as crianças sentassem em círculo, aos poucos foram se acalmando; e para iniciar a 1ª atividade do dia, já que todas elas já sabiam quem éramos, o momento, era de ouvir cada uma e pedir que elas se apresentassem.

Nosso objetivo era aproximar-se das crianças, ouvir o que elas teriam para nos dizer e saber quem era cigano (a) e quem era morador(a). Dividimos esse encontro em dois momentos: a entrega das fichas para que as crianças pintassem, escrevessem, fizessem seus registros e se apresentassem e em seguida a entrega das folhas coloridas para a realização dos desenhos. Preparamos uma pequena ficha individual (APÊNDICE A) e entregamos para cada

²⁵ Instituição sem fins lucrativos que desenvolve projetos educativos e sociais com as crianças e jovens do bairro, como atividades da quadrilha Fulô do Campo, aulas de Karatê, Hip-Hop, Dança de Rua e Kung Fu. Instituição sem fins lucrativos Rua Dona Maria Motão - Sumaré, Sobral - CE, 62014-100.

criança e cada uma foi preencher a sua. As crianças que não sabiam escrever rabiscaram a folha com lápis colorido, elas interagiram e ajudaram umas às outras a preencher a ficha enquanto eu e Inês, minha aluna, íamos auxiliando durante o processo que as crianças iriam responder, se situando no contexto em que elas vivem, podendo haver ressonância ou não de informações entre elas.

Não foi fácil, inicialmente, pois contávamos com 21 crianças e a maioria estava inquieta com a situação, já que nem todas queriam pintar e escrever. Os meninos queriam saber se ia ter jogo de futebol e não estavam interessados na atividade proposta já que queriam jogar bola. Minha aluna perguntou se todas as crianças iriam permanecer durante a pesquisa, boa parte, sendo meninas confirmou que sim.

À proporção que cada uma ia concluindo o preenchimento da ficha, usavam o lápis de cor para pintar. Em seguida, eu perguntei quem queria falar, algumas tiveram um pouco de resistência de falar, mas a maioria se colocou apresentando o que tinham colocado nas fichas. Cada criança foi se apresentando perante a todos da roda. O interessante foi uma das crianças, que tinha 04 anos, que se sentiu tão à vontade e valorizada no espaço que fez questão de falar o nome completo dela, e por conta da sua ação outras crianças, que falaram depois dela, fizeram o mesmo, já que antes as crianças estavam falando só o primeiro nome. Nesse momento, foi interessante porque tivemos a oportunidade de saber quem era descendente da família cigana e quem era morador.

Depois, fizemos juntos mais combinados, com o intuito de construirmos um ambiente onde a fala do outro fosse respeitada. Após todos apresentarem suas fichas, eu e minha aluna apresentamos a nossa ficha. Ao concluir a roda de apresentações, perguntamos para as crianças qual(is) delas não faziam parte de uma família cigana, totalizando 09 crianças. As crianças ciganas tinham convidado amigos que eram moradores, por isso a quantidade de 21 crianças, no início. Na roda, tínhamos 12 crianças ciganas: (07) meninas e (05) meninos. Continuando o diálogo, foi perguntado se as crianças ciganas já foram vítimas de discriminação, por pertencerem à comunidade cigana do Sumaré, uma parte considerável relatou que já sofreram com isso sim e que sentem raiva e tristeza quando isso acontece, pois algumas pessoas os tratam como “diferentes” por terem medo deles, mas, mesmo com todo o preconceito, eles sentem orgulho de serem ciganos.

Em seguida, apresentamos um varal onde estavam estendidas folhas de diferentes cores e, aos poucos, foram entregues uma por uma, às crianças. O objetivo era que cada criança tivesse a livre imaginação de desenhar suas famílias, de acordo com cada arranjo familiar. Espalhados nas dimensões espaciais do quintal da casa do Sr. Benoar, cada criança, de acordo

com sua singularidade, foi desenhando os seus componentes familiares no papel, por meio de cores e matizes. Ao fim deste momento, retornamos para a roda, para conversar sobre a experiência de desenhar sua família. Nem todas as crianças queriam falar, pois se sentiram envergonhadas achando seus desenhos feios. Outras não quiseram desenhar e outras mais expansivas falaram de seus desenhos.

Neste dia, por meio das narrativas das crianças elaboradas através de seus desenhos, constatamos que a maior parte das crianças descendentes de família cigana (eram meninas), elas ajudam em casa, com as tarefas domésticas. Algumas alegam que, se não ajudarem os pais ou os avós, eles não darão roupas ou outros utensílios para elas, correndo o risco de, inclusive, “apanhar”. Algumas crianças são criadas pelos avós, a mãe deixa a família e vai embora, outra, a mãe já falecera e é criada por diversos membros da família. Quando perguntados sobre as profissões e ocupações dos seus pais, responderam: agricultores, pequenos comerciantes, pintor (casas), donos ou donas de casa, servente e desempregado. Esse primeiro contato com as crianças foi uma experiência valiosa e significativa, pois criamos uma relação afetiva de aproximação e diálogo, onde tivemos a oportunidade de construir com elas um espaço de amorosidade, partilha e ludicidade, e saber um pouco das configurações e dos arranjos familiares.

2.4.3 Uma tarde com o E.T

Inspirada na proposta do projeto internacional das pesquisadoras, Passeggi (2011), Lani-Bayle e Passeggi (2014), realizamos uma roda de conversa com as crianças em que um boneco *Alien* torna-se um mediador entre a criança e o pesquisador, entre o real e o imaginário, dentro de uma tríplice relação de diálogo: interpares (com os colegas), intergeracional (com o pesquisador) e intercultural (com o extraterrestre), este encontro teve como objetivo oferecer às crianças um espaço lúdico, interativo e dinâmico, possibilitando a elas um diálogo descontraído para que elas falassem de si, de sua família e dos seus universos culturais. Para isso, confeccionei um pequeno extraterrestre, *Alien*, para criar uma situação de ludicidade na roda de conversa.

Figura 8 - Boneco E.T



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

Neste dia, fomos novamente para a SOPRI; a quantidade de crianças referente ao primeiro dia diminuiu, sendo a maior parte crianças ciganas. Sentados no chão, ficamos em círculo e em roda, no meio coloquei um “E.T”, com o intuito de ser um pivô para incitar as crianças a falarem de si para o pequeno extraterrestre que não vive na terra, mas que é um amigo que tem vontade de conhecer as crianças ciganas. Posicionei o E.T no centro da roda para que todos visualizassem.

Para a socialização do *Alien* com as crianças e comigo foram realizados três momentos: a abertura (momento da apresentação do *Alien* às crianças); a conversa (quando as crianças passam a dialogar (simbolicamente) com o *Alien* e também comigo; e o fechamento (quando anuncio o retorno do *Alien* ao seu planeta).

Numa conduta dialógica, interativa e horizontal com as crianças, falei que o *Alien* gostaria de conhecer elas e suas famílias e, para isso, era preciso que elas dialogassem com ele. Aos poucos, elas foram interagindo com o extraterrestre; uma das crianças disse que se sentia

muito feliz em sua família e que gostava de ajudar os pais, como, por exemplo, “limpando as sujeiras”. As crianças disseram, em resposta à indagação que fiz sobre o que elas gostam de fazer com os seus pais, é de brincar e ajudar no que precisam, ou de sair com eles para algum local para comer.

Fui incentivando as crianças a conversar com o E.T, elas disseram que só gostavam de estudar a noite depois da novela. Foi questionado a uma criança, por que só estudava depois da novela? Esta respondeu dizendo que fica com sua irmã mais nova para sua mãe assistir novela. Foi questionado às crianças como elas se vestiam, já que o E.T se veste todo de azul. Elas responderam: “*com roupas coloridas, igual à senhora*”, se referindo a mim. Já em relação ao que mais gostam na escola, disseram que gosta das aulas de educação física, de brincar no recreio e de ler.

Em relação às famílias ciganas, foi perguntado: como é uma família cigana? As crianças responderam que as famílias são iguais; uma das crianças disse: “*cada família tem um jeito, pois eu e minha mãe temos o nosso jeitinho, como em cada família tem o seu jeito diferente*”. Outra criança disse: “*eu acho que na família cigana é sem frescura, eles comem de tudo*”. Inclusive uma das crianças disse: “*os não ciganos se chamam de ‘juron’ e os ciganos são conhecidos como ‘gajon’*”. Pedi que a criança falasse para o E.T quem tinha ensinado isso a ela, no que respondeu: “*aprendi na minha família ouvindo eles falarem*”. Esse fio da conversa levou às demais crianças a falarem termos e modos que os ciganos têm, como o termo “*bolfi*”, que se refere à “fome”; “*prastaim*”, que quer dizer polícia; “*puska*”, que significa arma; “*baron*”, que quer dizer Jesus; “*Kalin*”, mulher cigana; “*gajin*”, mulher não cigana.

Em seguida, pedi para elas imaginarem dois irmãos para o E.T, um menino e uma menina, e perguntei se eles poderiam ter um irmão negro e outro branco, sendo ele verde. Uma das crianças disse: “*pode sim, pois eu sou branca e minha irmã é morena, e minha família é cigana*”. Em seguida, nomeamos juntos os nomes dos pais e irmãos do E.T, dialogando com as diferenças e pontos em comum com as famílias deles e do E.T.

Um momento interessante foi quando perguntei se só é menina que ajuda os pais em casa, e um dos garotos disse que “*sim*”. Na mesma hora, uma das meninas do grupo relatou que: “*existe muito menino folgado por causa da criação, como o meu pai, ele é muito folgado e nem lavava a cueca dele, já o meu padrasto ajuda demais a minha mãe*”. Outra criança disse: “*no meu caso o folgado é o meu tio, pois ele é tão folgado que bate no meu avô*”. Por conta desse relato, o assunto da roda foi se afunilando para a temática “violência”, trazendo relatos

de brigas físicas e verbais entre as suas famílias. Ainda sobre as atividades domésticas, uma das meninas disse: *“tia é o seguinte, as meninas ajudam mais em casa, e os meninos ficam no celular”*. Outra diz: *“professora, é porque os meninos têm medo de se contagiar em ajudar em casa, por isso ficam mais no celular”*.

É interessante perceber como o machismo está estruturado na sociedade e na família cigana e como as meninas dessa nova geração percebem que existe a divisão sexual do trabalho, a ponto de criticar os meninos e seus pais, ou seja, as tarefas domésticas são de responsabilidade das mulheres. Elas falam que ajudam suas mães em casa, ao mesmo tempo relatam o comportamento dos meninos que passam o tempo no celular, jogando de bola e assistindo televisão. Segundo as meninas, eles não querem fazer atividades domésticas para não se contagiar, se influenciar, uma vez que isso são coisas para as mulheres fazerem e não os homens.

Perguntei às crianças sobre as cartas, os baralhos utilizados por sua família, uma delas respondeu: *“ah, eles fazem isso para ganhar dinheiro e poder comprar comida para comer”*. Uma das garotas não ciganas pediu licença para falar e disse: *“tia eu não sou cigana, mas eu vivo na casa dela que é, e eu vejo as cartas e a leitura de mão como meio de vida”*. Uma das meninas ciganas continua: *“alguns ciganos conseguem ler a vida, e eles dizem que podemos passar por muitas dificuldades, as crianças e adultos, e essas coisas que vamos aguentar são muito horríveis, mas nós crianças temos direito e os adultos também, mas que são diferentes, assim, por essas dificuldades...”*, mas, infelizmente, ela não pôde continuar, pois uma das garotas da roda reclamou que ela não parava de falar, a intimidando. Em seguida, peguei o E.T no centro da roda e passei para cada criança pegar no boneco e deixar uma mensagem de despedida, entreguei folhas para que elas desenhassem e falassem da experiência vivenciada naquela tarde.

Figura 9 - Desenho dos E.T's



Fonte: Arquivos da pesquisa (2018).

2.4.4 Vidas compartilhadas: as crianças brincando de argila com seu avô

Naquele dia, tivemos a participação de uma moradora antiga do bairro, Dona Fátima, que já convive com os ciganos há 30 anos: Batista, cigano, (avô de Esmeralda e Cristal), Dulcineide, tia das meninas preciosas, e minha aluna, Fatinha, que colaborou com os registros fotográficos e com a organização do lanche para as crianças.

Figura 10 - Oficina com Sr. Batista e Dona Fátima



Fonte: Arquivos da pesquisa (2018).

O encontro tinha como objetivo apresentar para as crianças o que os seus avós faziam na infância e como eram suas brincadeiras. Para compor o cenário, colocamos a bandeira cigana estendida na parede, um painel escrito “infância cigana”, um tambor, e sobre uma mesa a argila. Batista iniciou sua fala apresentando a bandeira como um símbolo cigano, interagiu com as crianças e perguntou se elas sabiam que bandeira era aquela; Safira respondeu, dizendo: “*é a bandeira cigana*”. Batista perguntou também se as crianças sabiam o significado de cada cor que compõe a bandeira e Cristal falou que o verde representa a esperança, ele retrucou dizendo: “*o verde representa a mata, a natureza, os ciganos não iam para a escola, eles andavam muito de cavalo pelo matagal a fora*”, e continuou falando para as crianças que viajavam a cavalo e paravam debaixo das árvores para descansar. “O vermelho?”, perguntou novamente às crianças o que significava, e Esmeralda respondeu: *representa o coração e*

Batista completou: *“muito bem minha neta, o vermelho representa o amor no coração porque o cigano não é uma pessoa má ele ajuda o próximo e ama as pessoas, nós temos muito amor no coração”*, e continuou a perguntar: *“e o azul?”*, Rubi respondeu: *“o azul significa paz”* e ele completou: *“o azul representa o céu, cigano gosta de céu aberto, ficar olhando para natureza, antigamente o cigano não morava em casa, o nosso teto era o céu”*. E as crianças perguntaram: *e você dormia onde meu vô?* E ele respondeu: *“debaixo dos galhos das árvores, por isso que a gente é feliz”*. Esmeralda perguntou: *e quando chovia, o que você fazia?* Ele respondeu: *“procurava algum alpendre, algum lugar para passar a chuva”*. E continuou a conversa com as crianças: *“hoje o cigano tá moderno ele tem sua casa própria, o cigano legítimo ele não esquece a tradição já tá no nosso sangue”*.

Dulcineide acenou com a mão pedindo a fala. E contou que as crianças naquela época respeitavam os pais e os avós. Disse que nunca lembra de ter ficado de castigo ou ter apanhado por desobediência, contou que as crianças não se metiam na conversa dos mais velhos e que seu avô resolvia tudo na família, era um homem de respeito; contou que naquela época as crianças aprendiam só com o olhar; não precisava bater, nem gritar com as crianças. Enquanto Dulcineide falava, as crianças não piscavam sequer os olhos, todas atentas se entreolhando e observando a conversa.

Pedi que Dulcineide falasse quais eram suas brincadeiras prediletas no tempo de criança:

“Meus pais não tinha condições financeiras de comprar brinquedo, eram muitos filhos, e a gente brincava de subir nas árvores, jogar bila, brincava com areia e barro, pegava o carvão para desenhar no chão, com as espigas de milho e com o barro dava para fazer as panelinhas e o que quisesse, depois era só esquentar no fogão a lenha para aquecer o barro e o brinquedo durava por um bom tempo. Os meninos pegavam pedaços de pau para fazer carrinhos de rolamento, era de costume fazer bola com retalhos de pano para jogar, as meninas pegavam cabos de vassouras e espiga de milho para fazer bonecas, pegavam gravetos de pau para fazer pipa para empinar, brincava de peão, de bila, tomava banho de rio. Naquele tempo as crianças não tinham maldade, não existia computador, nem telefone celular. Ajudar a mãe e a vó era uma diversão todo mundo ajudava, ninguém reclamava. Hoje, os meninos exige tudo, não querem mais saber de brincar, tudo com um telefone na mão, as meninas ainda criança casa”. E finalizou, *“hoje, não tem mais infância é tudo solto na rua fazendo o que querem”*.

Naquele encontro, foi possível observar as vidas compartilhadas entre gerações, os avós educando os netos e, ao mesmo tempo, sendo reeducados por eles; interessante observar os mais velhos e as crianças assumindo papéis complementares dentro do grupo familiar e se redescobrimo em um novo convívio.

Agradei a participação, as crianças aplaudiram e a Sra. Dulcineide agradeceu e disse que precisava sair. Batista retomou a fala e disse que a partir daquele momento iria pedir ajuda à Dona Fátima para dividir a argila com as crianças. À medida que ia distribuindo a argila para as crianças, ia construindo alguns objetos; fizeram frutinhas, carrinhos, jarrinhos, panelinhas, mesinhas e cadeirinhas.

As crianças iam seguindo as orientações repassadas pelo seu avô e construindo os objetos que desejavam, nomeando cada um. Batista encerrou as atividades e perguntou às crianças se elas gostaram, no que todas responderam: “*sim!*”. Perguntei às crianças o que elas mais gostaram. Cristal, a mais falante do grupo, respondeu que achou aquele dia muito importante porque o seu avô foi seu professor e deu aula sobre a argila; as demais meninas falaram que gostaram de ficar meladas com a argila e de conhecer as brincadeiras de seus avós.

2.5 Segundo momento do campo: dos encontros, das temáticas e das atividades

Nesse ponto da pesquisa mostrarei como se deu a escolha das crianças e como surgiu a ciranda cigana enquanto técnica de pesquisa. E em seguida descreverei os encontros temáticos, dos objetivos e das escolhas dos temas. Como aporte teórico para o conceito de ciranda infantil, utilizo Bihan (2001); Rossetto (2009); Oteló (2016). Para o processo de biografização das crianças e a organização das atividades realizadas com desenhos, destaco Goldberg (2016;2021); Arno Stern (1968); Viktor Lowenfeld (1979); Lowenfeld e Brittain (1977); Derdyk (1989; 1990; 2007); Moreira (2009). As ideias propostas pelos autores corroboram com a importância do desenho para desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e cultural das crianças. E com a valorização da expressão livre e espontânea das crianças, defendendo a ideia do desenho como uma linguagem e uma forma de comunicação capaz de falar o que a criança não consegue verbalizar.

Como já dito anteriormente, o critério de escolha para as crianças participarem da ciranda cigana era ser criança cigana e ter faixa etária entre 06(seis) e 12(doze) anos. Naquele momento, a ideia era trabalhar atividades lúdicas como o desenho, a expressão artística, a contação de histórias, os filmes e as músicas. Logo, os meninos anunciaram que só participariam se tivesse campeonato de jogos e brincadeiras. Nesse sentido, somente as meninas mostraram interesse e se disponibilizaram em participar. Sigo apresentando como surgiu a ciranda e como ocorreram as atividades em cada encontro com as crianças.

2.5.1 A ciranda cigana como ponto de entrada: Tudo é delicado, o caminho é longo, mas tem flores e a lindeza no encontro

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (Paulo Rreire).

Quem não conhece uma ciranda? Quem nunca brincou de ciranda, cirandinha? Todos nós um dia fomos criança e sabemos que a ciranda faz parte do universo infantil e das manifestações culturais. Em pesquisa, na busca de autores que pautam os estudos com ciranda, menciono, Bihan (2001); Oteló (2016) e Roseto (2009), que apresentam as cirandas enquanto um espaço educativo intencionalmente planejado onde crianças e adultos aprendem na coletividade.

Historicamente, a ciranda é considerada um espaço educativo de convivência, de sociabilidade e aproxima a criança de sua realidade, assim podemos entender enquanto um espaço onde a criança interage e aprende de forma coletiva, seja no contato com as mãos ou embalados na força da musicalidade, da brincadeira, da arte; elas transmitem energias e estabelecem uma comunicação entre si (OTELÓ, 2016).

Nas cirandas, as crianças aprendem em movimento, a conquistar o seu lugar e se autoconhecer, por meio de encontros e de afetos, elas têm a possibilidade de serem mais solidárias e interativas para socializar suas experiências. Nesse sentido, a ciranda se constitui em um espaço/tempo de alegria, de partilha, onde o individual e coletivo se manifestam num espaço lúdico, solidário, democrático, político, libertador, formativo e formador, onde cada criança tem sua organização própria na forma de criar, pensar, fazer e agir (ROSETO, 2009).

De acordo com Bihan (2001),

O nome Ciranda nos lembra criança em ação. E essa ação dá-se na brincadeira, que deve ser uma brincadeira coletiva. Vai além do brincar juntos, pois é um espaço de construção de relações através de interações afetivas, de solidariedade, de sociabilidade, de amizade, de fraternidade, de solidariedade, de linguagem, de conflitos e de aprendizagem [...]. (BIHAIN, 2001, p. 30).

A Ciranda Infantil surge nas áreas de assentamentos e acampamentos para atender os processos educativos das crianças. Nesse sentido, a ciranda cigana não surge por acaso, ela surge para atender às crianças ciganas e oferecer a elas um espaço acolhedor, de escuta sensível, de diálogos, de formação, mas, sobretudo, de afetos, de trocas e de aprendizagens.

Dessa forma busco inspiração na pesquisa de doutoramento de Luciane Germano Goldberg (2016)²⁶, desenvolvida numa casa de acolhimento institucional localizada em Maracanaú-CE, com crianças residentes na casa família Maria Mãe de Ternura, onde a pesquisadora organiza um ateliê artístico, lúdico e interativo, utilizando histórias, imagens, desenho e pintura como dispositivos para as crianças falarem em si.

É preciso considerar que a proposta da ciranda cigana dialoga com os princípios do ateliê de arte de Goldberg (2016), por se tratar de uma “formação, pautada na expressão livre das crianças, a partir de temas previamente pensados ou que emergiram no processo da investigação” (p. 73). Dessa forma, faço o mesmo movimento quando eu organizo numa comunidade cigana, um espaço para dialogar e interagir com as crianças ciganas por meio de atividades lúdicas, utilizando exposição de filmes, músicas, pintura e desenhos para elas produzirem a escrita de si.

Por se tratar de um espaço educativo, de socialização e de formação, a ciranda cigana atende também aos princípios do Círculo de Cultura de Paulo Freire que envolve: a dialogicidade, a valorização dos diferentes saberes, o desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia, a escuta sensível de cada criança, o respeito à sua cultura, ao reconhecimento do direito a sua palavra. Nesse sentido, a ciranda cigana é “[...] um espaço educativo dialógico, competente, sério e alegre, que jamais deve castrar a altivez da criança, sua capacidade de opor-se e impor-lhe um quietismo negador do seu ser” (FREIRE, 2002, p. 33).

Dessa forma, construímos um espaço de aprendizagens e vivências coletivas por meio da participação ativa das meninas preciosas, onde elas produziram de forma livre e sem julgamentos, longe de atender a beleza estética do desenho, do feio, do bonito e do belo, o que estava em jogo era a liberdade de expressão individual de cada criança (GOLDBERG, 2016).

Para atender nosso objetivo de pesquisa, precisávamos organizar o espaço, o que exigiu de mim um investimento financeiro para a compra dos materiais: livros infantis, um gravador de voz, uma caixa de som, bambolê, fitilhos coloridos, EVA e TNT para a confecção de um painel com o nome do projeto “infância cigana; mandei confeccionar a bandeira cigana, com o intuito de organizar um espaço diferentemente da sala de aula tradicional, já que nossa ideia era trabalhar com o desenho e a expressão artística com crianças. Investi com impressão de fotos para fazer exposição de imagens, comprei maletinhas para cada criança que continha um caderno de desenho, um estojo com canetinhas coloridas, pincéis, tinta guache, tesoura,

²⁶ A investigação trata do potencial heurístico e formador do desenho infantil com crianças em acolhimento institucional, configurando a proposta do autobiografismo inspirada no conceito de “biografização” proposto por Delory-Momberger (2008).

lápiz, borracha e giz de cera.

Na ciranda, tudo ia se reconstruindo, uma circulação de ideias e novos caminhos iam sendo revelados quando as meninas concluíam seus desenhos. No entanto, sempre precisávamos de algo para compor o nosso espaço. Comprei lenços, leques, incensos, velas coloridas, cartas de baralho, um colar de japamala, um maraca e um pau de chuva, além dos lanches que variavam. Levava para as meninas o que toda criança gosta: pirulito, pipoca, biscoitos recheados, salgadinhos, dindim, bolo e guaraná. Todos os encontros serviam de tudo um pouco, as meninas adoravam! Muitas vezes começávamos as nossas atividades pelo lanche, principalmente no dia que levava salgadinhos e bolo com guaraná.

Os encontros tiveram duração de 02(duas) horas cada um; ficou acordado com o consentimento dos pais e das crianças que ocorreriam aos sábados no horário das 09h às 11h; posteriormente, em virtude de as crianças precisarem ir à escola aos sábados para as aulas de reforço, foram necessários ajustes em relação ao horário e dia. Em consentimento com os pais e as crianças, decidimos que nossos encontros seriam nas terças-feiras, no período da noite, nos horários das 18h30min às 20h30min. Diante da situação, precisamos ajustar também o local, pois a SOPRI, nesse horário, já estava ocupada com aulas de Karatê com outras crianças e jovens do bairro.

As meninas interessadas em continuar com o projeto encontraram uma solução. Elas, juntamente com os seus pais, me propuseram para ir até o pároco da igreja do bairro para solicitar uma sala, já que na casa paroquial havia várias salas que eram ocupadas com catecismo e aulas de cânticos para as crianças do bairro. Seguindo com a sugestão, eu, juntamente com as crianças e uma das mães das meninas fomos até o Padre Lucas, pároco da igreja. Apresentei-me a ele, expus a situação e falei do projeto que vinha desenvolvendo com as crianças ciganas no bairro. Prontamente, ele nos cedeu uma sala para usarmos o tempo que precisássemos.

Como dito anteriormente, a ciranda não surgiu por acaso, realizamos uma circularidade de idas e vindas de encontros, reencontros, descobertas e aprendizagens. A partir de agora, convido você, leitor, a conhecer nossa ciranda cigana e a bailar conosco nessa roda de saberes, de partilha e de afetos.

2.5.2 “Esse dia não poderia ser melhor” - a entrega das maletas e os primeiros desenhos de Esmeralda e Cristal

*Por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham,
dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa.*

Emília Ferreira

Numa tarde de sábado, dia 05.10.2019, iniciei um diálogo com as meninas, retomando nossa conversa sobre o projeto, e, ao mesmo tempo, em que eu falava, as crianças traziam em suas memórias os momentos já vivenciados, na oficina “brincando com argila”, que contou com a participação de seu avô, Batista; lembraram do momento em que ficaram com as mãos sujas, do dia em que a família recebeu a homenagem na Câmara Municipal de Sobral. Cristal lembra do dia em que cantou na língua cigana. Falaram da festa do dia do cigano, realizada no quintal da casa do Sr. Benoar, onde elas dançaram com seu pai. As meninas, naquele momento, traziam em suas lembranças, os momentos vivenciados conforme podemos ver na Figura 11 e Figura 12.

Figura 11 - Homenagem na Câmara Municipal



Fonte: Arquivos da pesquisa (2019).

Figura 12 - Festa do dia dos ciganos



Fonte: Arquivos da pesquisa (2018).

Após ouvir as crianças, falei sobre o que era uma pesquisa e disse que para realizar a pesquisa precisava que elas desenhassem. Enquanto eu falava com as meninas, elas não tiravam os olhos das maletas que estavam sobre a mesa. Perguntei se elas gostavam de desenhar, Esmeralda, com o olhar intimidado, atento e observador falou: “*nós vamos pintar e desenhar?*”, e Cristal se colocou, falando: “*eu adoro desenhar e cantar*”. Em seguida, entreguei as maletas a elas, que perguntaram se poderiam levar para casa. Respondi que as maletas seriam nossas companheiras no projeto e que ficariam comigo. Expliquei que ao final do projeto elas poderiam levar para casa. Não precisa falar da alegria das crianças, elas ficaram com os olhos encandeados de brilho e felizes com as maletas que continham um estojo com lapiseira,

canetinhas coloridas, tinta guache, lápis de cera, tesoura, cola, lápis apontador, borracha e um caderno de desenho.

Entreguei as maletas para as meninas e recomendei que elas identificassem cada maleta com um símbolo, já que sabiam que nos próximos encontros teríamos um ambiente compartilhado com a presença de Ágata, Rubi, Safira e Pérola. Naquele dia, Pérola havia viajado para a casa de seu pai e as demais meninas estavam no reforço escolar. Por essa razão, o nosso primeiro encontro ocorreu com a presença de Cristal e Esmeralda.

Elas desenhavam e conversavam entre si. Ao mesmo tempo que Esmeralda e Cristal desenhavam, elas cantavam a música pequena flor²⁷ e falavam das cores que iam escolhendo para pintar. Cristal lembrou do diário que possuiu, que segundo ela era: o “diário dos meus sonhos”, pois gostava de escrever, mas sua irmã pequena havia rasgado. A menina lembrou do seu lençol roxo que ganhara de sua mãe. Neste dia, foi possível perceber o protagonismo das meninas ao associar o passado e ressignificar o presente, ao narrar suas histórias por meio dos desenhos.

Como um arquivo armazenado na memória, elas partilhavam as experiências vivenciadas e caminhavam para os primeiros rabiscos no seu caderno de desenho. Como uma espécie de experimento, elas iam desenhando e utilizando de várias cores, falando das escolhas que faziam. De acordo com Derdyk (2007), o desenho expressa a vivência e torna-se uma brincadeira que gera prazer. E a nossa ideia é essa, propor um espaço lúdico que proporcione a livre expressão artística da criança. Foi, dessa forma, que nosso encontro se transformou, em meio aos rabiscos e aos traços acompanhados de um jogo de cores, em matizes onde as lembranças, os reencontros e as descobertas animaram nossa ciranda.

As meninas preciosas utilizaram cores diversas para expressar o que sentiam naquele momento, mas também de relembrar o que haviam vivido. A esse respeito, Jorge Larrosa nos fala: “o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA, 2002, p. 24). Mediante suas experiências, as meninas ressignificaram o momento, utilizando-se do que tinham à sua disposição para desenhar e elaborar suas narrativas. Nesse dia, as meninas representaram de forma expressiva e criadora seus pensamentos e sentimentos, posteriormente verbalizaram suas expressões artísticas; por intermédio dos desenhos, elas foram dando conta de utilizar diversas cores com tons fortes para expressar o momento que viviam.

²⁷ ELIAS, Gabriel. **Pequena Flor**: solar. Solar. São Paulo: Deckdisc, 2016. Canção. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SSQCFhPONrA>. Acesso em: 10 set. 2022



2.5.3 A história de uma princesa guerreira

Figura 13 - Trechos do filme Moana



Fonte: PUREBREAK (2021).

Era dia das crianças, 12 de outubro de 2019, um sábado à tarde, quando nos encontramos para assistir ao vídeo clipe de Moana²⁸. O objetivo era apresentar o vídeo que mostra os moradores de uma ilha e Moana, uma menina que tinha uma função na família e suas atitudes se diferenciavam dos demais moradores. A intenção inicial era apresentar Moana às meninas e dialogar com elas sobre o papel que Moana exercia na família, a fim de saber o que as meninas tinham a nos dizer sobre a temática abordada.

²⁸ Personagem do filme da Disney, filha do chefe de uma tribo, esta corajosa jovem vem de uma longa linhagem de navegadores e quer saber mais sobre seu passado. Na tentativa de ajudar sua família, ela decide partir em busca de seus ancestrais, habitantes de uma ilha mítica que ninguém sabe aonde fica. Na companhia do lendário semideus Maui, ela vai enfrentar terríveis criaturas marinhas e descobrir histórias do submundo. O filme apresenta um espetáculo onde o palco se transforma em um oceano de emoções, contando a história de Moana Waialiki, a princesa da pequena Ilha Motonui, localizada na Oceania. (ESTADÃO, 2019).

Conversamos sobre o vídeo, fui fazendo perguntas a elas, no que foram me respondendo. Inicialmente, a ideia era passar todo o filme, no entanto, as meninas já haviam assistido na escola, por isso trabalhamos um vídeo clipe para contextualizar as imagens, as ações, os comportamentos dos personagens, principalmente da Moana.

Para aguçar a criatividade das meninas, levei algumas roupas de princesa, branca de neve e cinderela. Deixei sobre uma mesa para que as meninas ficassem à vontade para se caracterizar ou não. Apenas Cristal e Rubi vestiram as roupas da branca de Neve e da Cinderela. As demais meninas vestiram, mas imediatamente foram cuidando de tirar a roupa e não se caracterizaram. Como podemos ver, na imagem a seguir, Rubi e Cristal, vestidas de Cinderela e Branca de Neve.

Figura 14 - Meninas preciosas caracterizadas



Fonte: Arquivos da pesquisa (2019).

Sentadas em um círculo, com as minhas alunas Verônica e Luana que já atuam como professoras da Educação Infantil, mostramos o videoclipe para as meninas, e Luana

contou a história para elas. A participação das minhas alunas foi fundamental por serem contadoras de histórias e por trabalharem com pintura corporal com crianças.

Seguimos conversando, antes de perguntar às meninas sobre os seus sonhos, falei do tempo da minha infância que adorava ir ao circo para ver a apresentação de dança, compartilhei com elas o desejo que tinha de ser bailarina. Falei também que adorava participar das apresentações no colégio. As meninas falaram sobre a sua função na família, sobre as obrigações que a criança tem de obedecer e respeitar os pais, ajudar a avó, ajudar em casa, ir para a escola e brincar.

Em seus desenhos, elas se projetaram enquanto uma princesa com vestido colorido, expressaram o potencial de si, revelando o direito que a criança tem de “brincar”, mostraram o desejo de ir para a praia, de fazer viagem em família. Acessando a criatividade e a imaginação entre o real e o imaginário, elas foram expressando suas concepções a respeito de si e do momento em que estavam vivendo. Foi um momento de escuta e partilha. Mas o desejo de desenhar das meninas só aumentava.

2.5.4 *As meninas preciosas ao som do maraca²⁹ e do pau de chuva³⁰: “corporeidade e arte se faz brincando no chão”*

Naquele dia levei alguns recursos para socializar com as meninas, a saber: o Maraca, o pau de chuva e os lenços coloridos. O nosso objetivo era trabalhar o movimento corporal ao som do pau de chuva e do maraca. Com a participação de Joyce, uma amiga e professora de teatro, organizamos o cenário com a bandeira cigana estendida na parede, ao lado um bambolê com fitilhos e espalhados no chão, colocamos lenços coloridos, o pau de chuva e o maraca.

Apresentei Joyce às meninas e falei que ela estaria conosco naquele dia. Inicialmente, conversamos com as crianças e elas ficaram admiradas com o pau de chuva, já que nunca tinham visto. Passamos o pau de chuva para que elas manuseassem e aos poucos foram ouvindo os diversos sons que o instrumento ecoava. Em seguida, foi passado o maraca; esse, todas já conheciam. A nossa proposta era apresentar às meninas os instrumentos musicais (pau de chuva e o maraca) e trabalhar o corpo ao som dos instrumentos. Em círculo, sentada no

²⁹ Chocalho indígena, usado nas cerimônias religiosas e guerreiras, que consiste numa cabaça seca e desprovida de miolo, na qual se metem pedras ou caroços. (DICIO, [s.d]).

³⁰ Instrumento de origem **indígena**, de percussão e ritmos imprecisos. Muito presente em cerimônias religiosas, rituais com ritmos musicais populares, juntamente com outros instrumentos, como o mambo. O **pau de chuva** é um instrumento idiofônico, isso significa que ele produz o próprio som. (PERGUNTAS POPULARES, [s.d.]).

chão fui manuseando lentamente o pau de chuva; à medida que ia manuseando o instrumento, ia convidando as meninas a lembrar quais sons que o instrumento transmitia, elas se movimentavam pelo chão de forma livre e descontraída, riam, conversavam entre si, envolvidas com os lenços.

Conversamos com as meninas sobre os sons emitidos pelo pau de chuva, elas lembraram do som da água, da chuva, dos pássaros, da cobra, do coaxar do sapos e dos animais da floresta. Elas falaram do sentimento de paz e alegria e de rolar no chão com os lenços. Mesmo apresentando uma temática que envolvia instrumentos musicais e que tinha como objetivo trabalhar com a corporeidade, as narrativas elaboradas pelas meninas a partir dos seus desenhos se desdobravam em lembranças e saudades. Cristal lembrou da morte do padrinho, já que naquele dia em que estávamos reunidas era 02 de novembro de 2019 - Dia de Finados. Com atividade realizada, outras lembranças emergiram, como: a dança e a cultura quando Safira rememora os momentos em que dançou em eventos. Rubi trouxe em suas lembranças a mãe que foi embora; Cristal fala da saudade do padrinho que havia falecido. Esmeralda trata de um olhar mais coletivo, elaborando em sua narrativa todos que ali estavam; Pérola, a mais nova do grupo, lembra dos animais da floresta (da cobra e do sapo).

Ao socializar com as meninas, percebi que a utilização dos recursos musicais expandiu a criatividade no momento da elaboração dos seus desenhos e potencializaram percepções que estavam adormecidas. De acordo com Leite (1988, p. 131-135), “o desenho vem revelar e confirmar uma determinada maneira de ver ou enxergar o mundo, acordar para percepções que por algum motivo ainda estão adormecidas”. Por meio dele, “é possível um diálogo permanente entre criança e o mundo, uma constante busca de inteligibilidade e comunicabilidade”.

Figura 15 - Atividade artística das meninas preciosas



Fonte: Arquivos da pesquisa (2019).

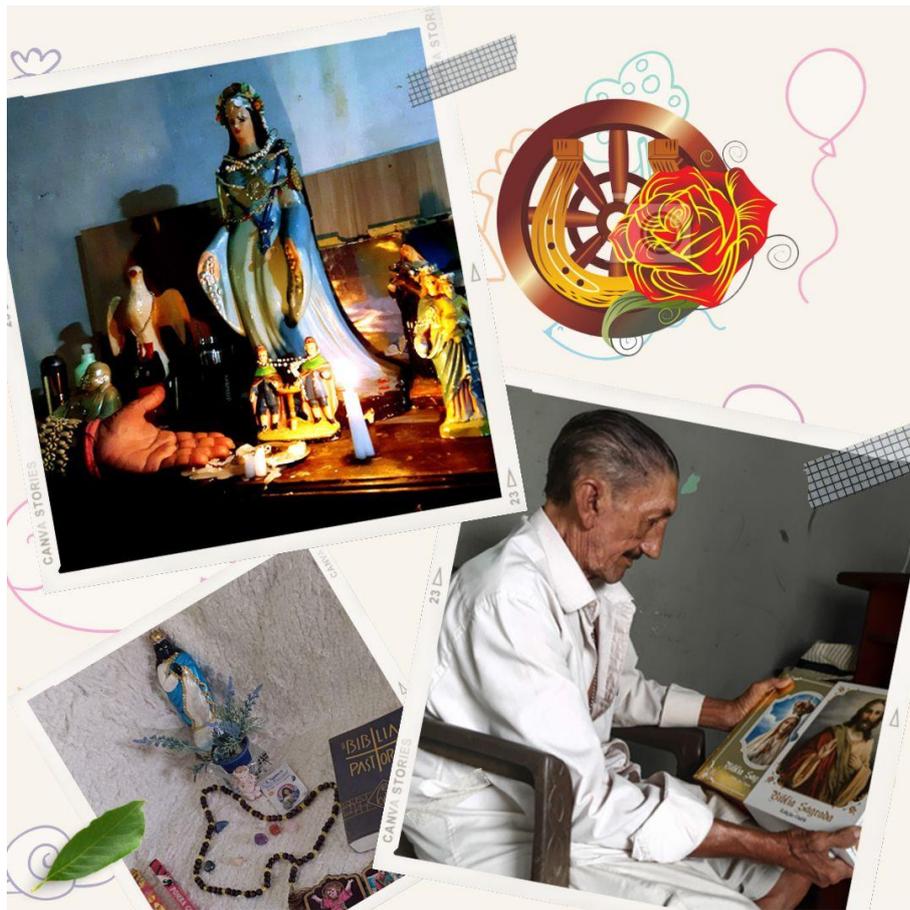
Nesse sentido, os desenhos se apresentaram como dispositivos essenciais onde a criança expressa seus sentimentos, suas ideias e seus desejos, principalmente quando ela ainda não consegue se expressar por meio da linguagem oral e escrita.

2.5.5. As meninas preciosas falando na ciranda cigana de amizade, paz e solidariedade

Entendendo o universo social que as meninas estão imersas e já se aproximando das festas natalinas, solicitei naquele encontro do dia 16 de novembro de 2019 para as meninas levarem um objeto sagrado de sua casa. E elas concordaram. Rubi falou da bíblia que seu avô tinha, mas não levou porque disse que era grande e ele não deixava. Ágata falou que sua vó

tinha muitos santos no quarto e na sala, mas não sabia o nome, porém levou um japamala dizendo que era coisa que o pai dela tinha e que podia levar. As duas irmãs, Cristal e Esmeralda, disseram que na casa do seu avô tinham muitos santos, anjos e velas acesas, que não dava para levar. Perguntei às meninas se elas sabiam o nome dos santos, e elas responderam que não sabiam, mas que tem a santinha dos ciganos, remetendo-se à Iemanjá, uma mulher com uma coroa se referindo a nossa senhora e um pássaro se referindo ao Espírito Santo. Como podemos ver na Figura 16, o altar cigano, a bíblia do avô das meninas e o japamala do pai de Ágata.

Figura 16 - Religiosidade Cigana



Fonte: Arquivo da Pesquisa (2019)

Entendendo o universo social que as meninas estão imersas e já se aproximando as festas natalinas, o objetivo era trabalhar a espiritualidade no olhar da criança. Levei o vídeo musicado “o maior pintor do mundo³¹”, (Figura 17) que transmite mensagens de amor e de esperança para o mundo. Assistimos ao vídeo, as meninas, ouviram a música e observaram as imagens apresentadas no vídeo.

³¹ O vídeo musicado transmite mensagem de paz, esperança e de amor entre as pessoas e para o mundo.

Figura 17 - Imagem do clipe “O maior pintor do mundo”



Fonte: FÉ PERFEITA (2022)³².

Naquele dia levei também alguns objetos: uma garrafinha com água benta, pedrinhas coloridas e incenso. Ao me ver acendendo o incenso, as meninas ficaram admiradas, foram logo me perguntando o que era. Respondi que era um purificador de ambiente para deixar nosso espaço mais harmonioso, solidário e perfumado. Elas adoraram a ideia, afinal, era algo novo para elas. À medida que íamos conversando sobre o vídeo, as meninas iam se manifestando uma a uma, elas falaram sobre amizade, sobre gratidão, sobre ter fé e amor no coração. Também falaram sobre brigas, confusões e atritos corriqueiros que presenciam em seus cotidianos.

Ao concluir o momento de socialização com as meninas, elas foram desenhar e me pediram para colocar música no meu celular para elas ouvirem. Após todas concordarem, ficou acordado que cada uma pediria uma música. Ao mesmo tempo em que cantavam, elas desenhavam. Perguntei se não iria atrapalhar, no que me responderam: “-*Não! Ajuda a pensar.* À medida que elas pediam a música, eu perguntava de onde elas conheciam e o que aquela música representava para elas, no que me responderam: “*umas a gente escuta na escola mesmo, às vezes em casa e outras a gente encontra na internet*”. Cada uma ia expressando seus

³² FÉ PERFEITA. O maior pintor do mundo. **You tube**, 19 fevereiro de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=r2XONObpVfE>. Acesso em: 11 jul. 2021.

sentimentos e suas opiniões. As meninas desenhavam entre o papel, as tintas, as cores, as texturas e os afetos; embaladas ao som das canções escolhidas por elas: *ser aventureiro é ser companheiro, todo mundo tem sobrenome, Deus e eu, Do lado de cá e Dona de Mim*”.

Aquele encontro foi um momento de novas descobertas, pois passei a conhecer o repertório de músicas que elas gostam, além de descobrir algo que para mim foi surpresa. Apesar das meninas estarem inseridas num universo cigano, existem muitos conflitos e atritos familiares, isso, implica nos relacionamentos das crianças. O encontro foi mediado pela música e permitiu que elas ressignificassem suas vivências e experiências existenciais, ampliando suas percepções sobre si mesmas. Por meio dos desenhos com matizes de múltiplas cores, as meninas produziram suas artes. Compartilho com vocês os desenhos (Figura 18) elaborados por elas, a partir da temática do encontro.

Figura 18 - Desenhos nos pratinhos



Fonte: Arquivos da pesquisa (2019).

Ao desenhar, elas representaram: a bandeira cigana, o sol, a estrela, o pássaro e as flores e associavam cada elemento desenhado a diversos sentimentos, como: amizade, fé, paz, amor, raiva e tristeza. Como é o caso de Cristal que fala sobre ter paz desenhando um pássaro da paz para acabar com a guerra no mundo e não ter “encrenca”. Cada menina representou em seus desenhos diversos símbolos para manifestar a esperança, a solidariedade, o amor e a paz no mundo.

2.5.6 As meninas preciosas e sua relação com o sagrado

O encontro do dia 23 de novembro de 2019 teve como objetivo trabalhar o universo religioso cigano no olhar da criança, para isso, sobre um tapete, espalhei objetos religiosos: a bíblia, Santa Sara Kali, um cordão japamala, flores, um anjo, uma família sagrada, como podemos ver nas imagens abaixo:

Figura 19 - Imagem do Sagrado



Fonte: Arquivo da pesquisa (2019)

Para saber o que elas tinham a me dizer sobre a temática, iniciei perguntando se poderíamos fazer uma oração para dar início às nossas atividades. Cristal se manifestou e disse

que poderia fazer e deu início a sua oração: “*Meu Alá,³³ meu bom senhor, me guarde e sempre me proteja, com todas as suas forças. Sempre estarei confiando em ti e sempre gostarei de estar junto a ti.*” Ao concluir a oração, perguntei Cristal o que significava Alá, ela me respondeu que era um Deus e que tinha escutado sua vó falar.

Dialogamos sobre os objetos expostos e perguntei se elas já conheciam todos os objetos que ali estavam; as meninas se referiram ao japamala dizendo que era “coisa de cigano” e “coisas de macumba” e que já tinham visto o colar parecido. Ágata lembrou do colar que tinha levado, a menina disse que tinha uns ciganos que usavam no pescoço; em relação à Santa Sara, já tinham ouvido falar que era a santinha dos ciganos e que na casa do seu avô tinha uma parecida; em relação à bíblia, Rubi disse que as velas a lembraram de sua avó, que já tinha falecido e que essas coisas quem gostava era seu avô. Cristal se referiu ao anjo dizendo que era um “Deus cigano”, que só fazia o bem e protegia as pessoas.

As meninas falaram que na sua família têm evangélico, católico, uns que são da umbanda e outros que não têm nenhuma religião, que rezavam em casa mesmo. Esmeralda e Cristal lembraram da sua avó, dizendo que ela sabe fazer umas orações fortes e que antes de sair de casa sua avó sempre rezava. Ainda colocaram dizendo que os ciganos sabem fazer muita oração para o bem e para ajudar as pessoas a resolverem seus problemas.

Ao serem questionadas sobre a religião que pertenciam, me responderam: “um pouquinho evangélica, um pouquinho católica”, porque já frequentaram as duas igrejas, como é o caso de Safira e Pérola que sua tia lhe levava para a igreja e que lá tinha também aula de contação de história, de desenho e pintura. As demais meninas falaram que era da religião católica, Rubi disse que começou a fazer o catecismo na igreja do bairro e Cristal falou que ainda ia se batizar.

Naquele encontro, foi possível socializar e partilhar com as meninas o universo religioso delas e compreender a religião como elemento cultural e como processo dinamizador de transformação social. Alguns parentes das meninas exercem suas práticas e crenças religiosas com atendimentos, dia e horário marcados ou viajam para realizar seus atendimentos nas cidades circunvizinhas.

³³ Significa Deus na religião muçulmana.

2.5.7 *Eu sou cigana! Existe obra de arte mais linda do que eu?*

Com esta temática, trabalhamos no dia 29 de novembro de 2019 dois momentos, o primeiro com a exposição de imagens de diferentes crianças e famílias ciganas, como podemos ver na Figura 20 e o segundo momento com o espelho para que as meninas fizessem a leitura de si. O objetivo era apresentar as imagens e convidar as meninas a se observarem para que elas realizassem os seus desenhos. Naquele momento, interessava-me saber como as meninas se pensam enquanto crianças ciganas.

Figura 20 - Crianças e famílias ciganas



Fonte: Google imagem (2019).

Ao analisar as imagens, as meninas iam dialogando entre si e observando os detalhes, como: adereços, vestimentas, aspectos físicos, se referindo aos cabelos e ao nariz. De

forma minuciosa, elas iam detalhando as imagens e observando o que tinha e o que não tinha em comum com elas e os seus familiares. As meninas foram fazendo comparativos com os costumes e formas de viver de cada família, como, por exemplo, falaram das famílias ciganas, que tem casa e outras que moram em barracas; falaram das crianças ciganas legítimas se referindo a elas, e as crianças de “espírito cigano” e de “alma cigana” que, segundo elas, são as crianças que não são ciganas, mas gostam de estar com os ciganos. Nesse momento, se referiram a mim colocando como exemplo se eu tivesse uma filha. Segundo as meninas, seria uma criança de “alma e espírito cigano”. Falaram também das crianças ciganas, filhas de não cigano com cigano, que são misturadas e que aprendem a ser ciganas.

Após ouvir as meninas, apresentei a elas um espelho para que se observassem e fizessem os seus desenhos. Elas se empenharam ao desenhar mostrando autenticidade, dedicação e criatividade, utilizaram matizes de cores para falarem de si. Sempre me surpreendendo, se dispuseram a falar de si, revelando desejos, sonhos e vivências, além de ressignificarem os seus universos infantis.

Foi um momento valioso de informações, as meninas compartilharam aspectos da vida delas, dos seus relacionamentos com as crianças não ciganas, dos conflitos familiares e dos trabalhos que seus familiares exercem. Esse ponto considerei positivo, pois me auxiliou a pensar nas próximas temáticas. Interessante que, ao elaborarem suas narrativas sobre os desenhos, elas reforçavam fazendo a leitura não só das imagens, mas lendo também o que estava escrito, destacando de forma enfática suas características e fazendo projeções futuras do que queriam ser quando crescer.

2.5.8 O normal é ser diferente

Após as meninas realizarem seus autorretratos falando de si, o próximo encontro aconteceu no dia 07 de dezembro de 2019; naquele dia, conversamos sobre as diferenças culturais e o respeito às diferenças; para isso, assistimos aos vídeos: “normal é ser diferente: grandes pequeninos” e “diversidade cultural”.³⁴ O objetivo era assistir os vídeos e dialogar com as meninas sobre os diferentes grupos culturais, e, o respeito às diferenças. Com base no cenário e nos personagens dos vídeos, seguimos dialogando. As meninas foram se colocando, observando os aspectos físicos dos personagens, falaram de situações de agressões físicas e de

³⁴ Os filmes promovem a inclusão social e o respeito pelas diferenças e diversidade. Visam mostrar à sociedade de uma forma positiva, alegre e colorida, o potencial de todas as pessoas, independentemente de suas limitações, sensibilizando sobre a diversidade e levando todos a crer e entender que o “normal” não existe.

exclusão por parte de colegas na escola que chegam a bater nelas, e colegas que não querem brincar com elas.

Figura 21 - Trecho do Vídeo – Ser normal é diferente – Grandes Pequenos



Fonte: OLIVEIRA (2015)³⁵.

Perguntei às meninas: por que somos diferentes? As meninas foram se colocando de forma espontânea quando uma delas falou: *“se for só igual, nós fica tudo muito chato. Por isso que Deus criou cada pessoa diferente.”* Perguntei como a criança cigana se diferencia da criança não cigana, quando uma das meninas se colocou: *“depende do pai ou da mãe que tem*

³⁵ OLIVEIRA, Jair. Normal é ser diferente. **You tube**, 2 de agosto de 2015. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=filme+ser+normal+%C3%A9+diferente+grandes+pequenos&tbm=isch&ved=2ahUKEwjXoOTuucb3AhWLB7kGHanDCMgQ2-cCegQIABAA&oeq=filme+ser+normal>. Acesso em: 2 fev. 2021.

que ser cigano” ou “a criança tem que ser criada pelo cigano” e completou “aqui no bairro tem que ser da família Cruz ou Cavalcante”.

À medida que conversava com elas, surgia uma nova informação. Quando uma das meninas falou: *“Toda criança é igual, mas só o que muda é nossa cultura”*, conversamos sobre a cultura cigana; elas fizeram referência à linguagem como um aspecto diacrítico na cultura, aos trabalhos que os seus pais e avós realizam, como: a leitura da dabre³⁶, as cartas ciganas. Também falaram de objetos que representam a cultura, como: a bola de cristal, o livro do baralho, das conchinhas se referindo aos búzios e aos leques.

É valioso destacar a forma como as meninas ressignificaram e representaram por meio do desenho, a sua cultura, embora estejam inseridas num processo de hibridação onde convivem com outras crianças. Esse encontro me possibilitou perceber, por meio dos desenhos e das narrativas das meninas, como elas se constituem enquanto criança cigana, a partir de suas relações e das convivências familiares.

³⁶ Leitura da dabre na língua cigana significa leitura da mão.



3. CULTURA CIGANA E OS CIGANOS NO BRASIL

Para se perpetuar, toda opressão precisa corromper ou deturpar as várias fontes de poder na cultura do oprimido que podem fornecer a energia necessária à mudança

Audre Lorde

Nesta seção, discorro sobre a cultura cigana na perspectiva dos estudos culturais, com o apoio teórico dos autores: Hall (1996; 2003); Geertz (2001) e Canclini (2007), a fim de discutir a categoria cultura como espaço de criação, de valores e de afirmação das minorias étnicas, a partir do pluralismo cultural. Com as corroborações de Quijano (2005; 2007) Catherine Walsh (2009) e Santos(2010), amplio as questões acerca da colonialidade ao tratar dos processos de subalternização, exclusão e negação dos ciganos enquanto sujeitos de direitos e que vivem à margem da sociedade. Em seguida, apresento um esboço das políticas culturais no Brasil propostas pela UNESCO e algumas ações intersetoriais nos debates de políticas públicas educacionais e culturais para os povos ciganos, e, por fim, faço uma breve contextualização histórica da chegada do grupo no Brasil, no Ceará e no município de Sobral.

Historicamente, não se sabe ao certo de onde surgiram os ciganos. Mello Moraes Filho, na obra: “Os ciganos no Brasil” (1886) apresenta suposições de dois lugares como a terra originária dos ciganos: a Índia e o Egito, devido aos fatores linguísticos, religiosos e culturais pertencentes ao grupo. Os ciganos são grupos sociais conhecidos por inúmeros nomes, no entanto as definições dadas a eles são recorrentes aos estigmas que se relacionam com determinadas imagens que foram construídas pela sociedade não cigana e pelos países por onde viveram suas diásporas. “Na Inglaterra eram chamados de *gypsies*, na Alemanha *zigueuners*, na Espanha *gitanos*, na Itália *zigari*, na Turquia *çingenens*, na França *bohemiens*, e no Brasil, por eles mesmos, calons”(MORAIS FILHO, 2018, p. 11).

Uma construção negativa - o anticiganismo permanece presente até hoje, impedindo-os de serem visibilizados enquanto um grupo de identidade cultural diferenciados. Convém pensar como as representações colonializantes presentes em nosso processo de constituição social e cultural busca apagar todo e qualquer traço identitário, desqualificando identidades e desumanizando os grupos que apresentam características distintas do colonizador.

A esse respeito, Quijano (2005) ressalta que “os povos colonizados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e, conseqüentemente, também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais” (p. 118). Enquanto um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista, a colonialidade, se instaura na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder (QUIJANO, 2007). A partir dessa questão, é possível perceber como se fundem as relações de poder e os processos de subalternização entre os grupos sociais que têm como centro de controle o Estado-Nação.

As questões postas por Quijano (2005; 2007) nos apontam caminhos fecundos para se pensar nas relações sobre colonialidade e os ciganos, tanto no que diz respeito às formas de resistência, de resiliência, do sincretismo religioso, dos costumes, da cultura e das tradições, quanto aos processos de exclusão e discriminação social.

Sabemos que o ódio, a rejeição, a intolerância e a indiferença estão fundidos na raiz do pensamento colonial e fortalecem a colonialidade do poder, do saber e do ser que se desdobram em diversas dimensões: econômica-política, epistêmica e ontológica. Nesse sentido, é importante destacar que as teorias pós coloniais são pontos de luz para se pensar nas relações intersubjetivas dos sujeitos e da sociedade, abrindo novos horizontes para um novo projeto político emancipatório e libertário.

O universo cultural cigano é diverso e complexo, uma vez que eles se organizam de forma coletiva, buscando alternativas no modo de ser e de se fazer cigano, rompendo com os padrões e as normas sociais. Dessa forma, não podemos identificá-los de maneira isolada, mas considerar suas realidades sociais, políticas, econômicas e culturais, visto que eles possuem identidades específicas e as suas características se modificam no contato com outros grupos. Barth (1998) destaca que as categorias culturais e étnicas estão atreladas à organização do grupo, para delimitar as diferenças e as fronteiras entre o “nós” e os “outros”, o que ocorre num contexto de interação social.

O contexto cultural cigano nos permite conhecer os processos educativos e os modos de vida cigana que se diferenciam dos não ciganos, a saber: os valores do casamento, a virgindade, a família, a linguagem e o sincretismo religioso são elementos marcantes na cultura, dado que os ciganos atribuem importância a cada um desses elementos.

Nas corroborações de Braga (1997), o papel de submissão da mulher no meio cigano começa desde cedo, ela aprende as obrigações de casa, o estilos de vida e as habilidades, adotando comportamento determinado pela cultura. Ao casar, ela passa a morar com a família do marido, assume suas obrigações de casa, servindo ao marido, aos filhos e a família do marido. A virgindade feminina é algo sagrado, ou seja é uma honra, tanto para a família quanto para o pai e para o marido da mulher.

A educação familiar se constitui por meio da união do grupo e acontece no coletivo. “Vai mexer com um cigano, mexe com todos da família” (grifos meus). As crianças são tratadas com cuidado e apreço seguindo as normas e condutas do grupo. Catherine Walsh (2009), ao tratar da dimensão epistemológica da interculturalidade, destaca a valorização do diálogo entre os diferentes saberes científicos e sociais presentes nas sociedades. Segundo a autora, a interculturalidade crítica (WALSH, 2009), permite

A construção de novos marcos epistemológicos que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais, partindo de uma política e ética que sempre mantêm como presentes as relações do poder às quais foram submetidos estes conhecimentos (p. 25).

Embora vivendo as tensões de uma sociedade capitalista, da moderna tardia é preciso descolonizar e desconstruir tanto as estruturas e os paradigmas dominantes, quanto o conhecimento e o pensamento universal que nos impossibilita de reconhecer positivamente as diferenças culturais. Nessa mesma via de entendimento, o Sociólogo Boaventura Sousa Santos rompe com o pensamento excludente ao tratar do pensamento moderno ocidental - pensamento abissal³⁷; para o autor, as manifestações mais evidentes do pensamento abissal se dão no campo do conhecimento e dos direitos modernos. O caráter abissal está estruturalmente presente no pensamento moderno ocidental e permanece estruturante nas relações políticas e culturais, excludentes configuradoras do sistema mundial contemporâneo (SANTOS, 2010).

Destarte, em pleno século XXI, os ciganos ainda estão inseridos entre as minorias, todavia, compreendemos minoria como coletividades, que não necessariamente são inferiores em número, contudo são vítimas de estigmas e discriminações, que perpassam por aspectos físicos, culturais, econômicos e até comportamentais. Logo, os ciganos ainda estão à margem da sociedade, tanto no âmbito político, quanto social e econômico.

Na presente tese, é possível perceber como os ciganos com suas práticas culturais, crenças e costumes atravessam os processos de detração, exclusão e subalternização no intuito de serem visibilizados e como as crianças ressignificam esses processos por meio da hibridação e resistência.

3.1 Cultura(s) Cigana(s): um mosaico polissêmico

Estudar a cultura cigana é um empreendimento ambicioso, pois se constitui em uma prática polissêmica, plural e cheia de interpretação. Nesse sentido, somos guiados pelo pensamento da historiadora Sandra Jatahy Pesavento (1999 p. 67) quando ela nos diz “[...] um novo olhar nos envolve quando nos colocamos a pensar na cultura como um conjunto de

³⁷ Segundo Santos (2010, p. 31-32), consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, se torna inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível.

significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo em que vive”. Em sintonia com a autora, Geertz (2001) trata o conceito de cultura de forma semiótica e carregado de simbologias. Para ele:

[...] o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas uma ciência interpretativa, à procura de significados (p. 15).

De acordo com o autor, a cultura é uma teia de significados tecida pelo homem, essa teia orienta a existência humana, logo, a cultura pode ser compreendida como um sistema de símbolos que interage com os indivíduos de forma recíproca. Nessa perspectiva, as contribuições de Geertz (2001) e Pesavento (1999) nos remete a perceber o universo complexo e diverso que constitui a cultura cigana. Uma vez que eles mesmos criam suas teias e tramas de símbolos e significados se reinventando no seu cotidiano. Do ponto de vista sociocultural, os ciganos têm relações com os nossos ancestrais africanos e indígenas, a maneira como se relacionam com o mundo mediúne e com a mãe natureza.

No entendimento de Hilkner (2008), os ciganos se apropriam dos elementos da natureza para representar as energias físicas e de saúde; cada elemento, o fogo, a água, a terra e o ar, tem suas representatividades, que despertam distintos níveis de energia. O fogo representa sensualidade viva no amor, da harmonia e calor humano; a água lava e limpa a vida e os livra de toda carga negativa, traz alegria e bem-estar; a terra evoca prosperidade, sobrevivência, força e equilíbrio; o ar representa o sopro mágico da vida, das energias físicas e da saúde.

Como já dito anteriormente, os ciganos se organizam num âmbito coletivo e se constituem enquanto grupo a partir das relações que tecem entre si e com os outros, eles se reinventam e buscam sentidos e significados para viverem. É importante destacar que as culturas são produzidas pelos grupos sociais ao longo das suas histórias, na construção de suas formas de subsistência, na organização da vida social e política, nas suas relações com o meio e com outros grupos e na produção de conhecimentos. A diferença entre culturas é fruto da singularidade desses processos em cada grupo social (BRASIL, 1997, p. 121).

Historicamente, a cultura cigana faz parte de um universo rico e dinâmico, seja pela diversidade de cores, adereços, músicas, danças, crenças e rituais que compõem esse mosaico cultural; na tradição cigana, os ensinamentos são transmitidos por meio da oralidade, os mais velhos ensinando os mais novos (KARPOWICZ, 2018). O modo de ver o mundo, as

apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são explicados pela história cultural de cada grupo. De acordo com Laraia (1999), a cultura influencia o comportamento social e diversifica o homem, o autor destaca que a nossa herança cultural é desenvolvida por meio de diferentes gerações e nos condiciona a reagir depreciativamente em relação ao comportamento daqueles que agem fora dos padrões aceitos pela maioria da sociedade, por isso, discriminamos o comportamento de pessoas diferentes de nós, criamos estereótipos e nos distanciamos delas.

A esse respeito, cabe ressaltar, o quanto a propagação da Modernidade e do pensamento eurocêntrico são aspectos fortes que atravessam nossas vidas e buscam cada vez mais negar nossas diferenças como forma de reprodução de privilégios e projetos de poder (QUIJANO, 2005). Nessa conjuntura, é possível perceber como a formação excludente do Estado-nação, bem como a herança colonial, dentro dos atuais padrões de poder, ainda se perpetuam em nosso meio.

Muito embora as relações antagônicas entre colonizado e colonizador façam referências às diferentes formas de opressão e discriminação dos diversos excluídos, os ciganos, com todas as tensões inerentes aos processos de exclusão social, fortalecem as suas práticas culturais, sinalizando para a valorização de sua cultura e para o acesso aos seus direitos enquanto grupo social.

Ao falar da cultura(s) cigana(s), é importante destacar que não estamos nos limitando apenas numa visão tradicional de cultura enquanto conservação dos costumes, das tradições de um povo, das crenças, dos valores, das suas formas de viver e da relação com o sagrado. É bem mais que isso, estamos falando de uma formação cultural e respeito aos direitos humanos, o direito a igualdade, à dignidade humana e da própria educação cigana, uma vez que a sociedade direciona um olhar marcado e enraizado na discriminação, no preconceito e da não aceitação às diferenças que precisam ser superados em relação aos ciganos enquanto sujeitos de direitos.

Tendo em vista que a oralidade é uma das principais formas de acesso e valorização da ancestralidade dos povos, para os ciganos, a oralidade é um elemento identitário e cultural, o dialeto é uma defesa, é um sinal diacrítico que se constitui numa espécie de hipertexto onde as histórias narradas por eles fazem um entrelaçamento significativo com diferentes linguagens. Os contos, as lendas, as magias, a dança, o folclore, a cultura popular brasileira se manifestam na cultura cigana (KARPOWICZ, 2018).

Aqui vale destacar a linguagem enquanto uma prática social que envolve questões políticas, ideológicas e culturais, portanto envolve questões de poder. Larrosa (2002), ao tratar

das experiências e suas linguagens, o autor reforça a ideia de que a linguagem diz muito do que somos e “[...] determina a forma e a substância não só do mundo, mas também de nós mesmos, de nosso pensamento e de nossa experiência” (LARROSA, 2002, p. 58). Ainda destaca que “as palavras produzem sentidos, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (LARROSA, 2002, p. 21). Isto implica dizer que o modo de viver próprio do homem se dá por meio da palavra, uma vez que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos e o que sentimos.

A manifestação da linguagem nas comunidades ciganas é um registro que funciona enquanto elemento de poder determinante para o grupo. Assim podemos dizer que a linguagem cigana é polissêmica, se agrupa e se reagrupa tomando novas formas de significados, além de ser apresentada como uma forma de resistência. Essas resistências se manifestam como demarcador cultural, mas também servem como áreas de negociação e proteção que distanciam e ao mesmo tempo criam limites, resultando no processo de hibridização (LOPES; RAMOS 2020).

A influência da cultura cigana teve suas repercussões em outras culturas. Por exemplo, na Espanha, a tradição da música e da dança cigana deu origem ao Flamenco que “surgiu com a retomada cristã da península Ibérica e com o advento do Tribunal da Inquisição por volta de 1478, quando os judeus e ciganos buscavam refúgio nas montanhas e passaram a viver com os camponeses pobres”. Para os ciganos, a dança é uma força de expressão da vida, que demonstra a forma de viver com liberdade (MAIA, 2013, p. 34).

A cultura cigana envolve também a dança e o simbolismo, “o corpo é mediado por uma linguagem que fala “funcionando como um livro onde se inscreve uma história, uma recordação, um grito, uma esperança” (HILKNER, 2012, p. 1). A esse respeito, Certeau (1994) considera que toda atividade humana pode ser cultura, no entanto, para que haja cultura, não basta ser autor das práticas sociais, é preciso que essas práticas sociais tenham significados para aquele que as realiza.

Nesse sentido, os ciganos buscam estratégias para se relacionar com os não ciganos, eles se apropriam de múltiplas linguagens por meio do gesto e de expressões corporais, manifestando sua cultura em diversos espaços. À medida que se adaptam ao local onde chegam também se mobilizam, ou seja, a adaptação e a mobilização são fatores que contribuem tanto para o estranhamento quanto para a aproximação.

Não podemos perder de vista o impacto das migrações sobre o fortalecimento e enfraquecimento de aspectos culturais, “o homem ordinário” inventa o cotidiano com mil maneiras de “caça não autorizada”, escapando silenciosamente a essa conformação. Essa

invenção do cotidiano se dá graças ao que Certeau (1994) chama de “artes de fazer”, “astúcias sutis”, “táticas de resistência”, que vão alterando os objetos e os códigos, e estabelecendo uma (re) apropriação do espaço e do uso ao jeito de cada um.

Longe de esgotar o assunto, ao estudar o mosaico étnico e cultural cigano, devemos romper o olhar preconceituoso e compreender que os ciganos se diferenciam culturalmente e que as diferenças e similitudes se relacionam entre si. A esse respeito, Silva e Júnior (2018) destacam que, para existirmos enquanto pessoas e vivermos em sociedade, “é preciso que exista um outro, um universo social e cultural (pai, mãe, família e identidade coletiva de um grupo social) para nos espelharmos”. Assim, podemos constituir uma identidade enquanto indivíduos (p. 28).

3.2 A contribuição dos Estudos Culturais para reconhecer a legitimidade e a diversidade de prática cultural

Para entender melhor a cultura cigana, considero importante dialogar com os Estudos Culturais por se tratar de um campo de estudo interdisciplinar que aborda a cultura numa perspectiva crítica e os modos de vida cotidiana dos diferentes grupos sociais. Os Estudos Culturais envolvem questões históricas, políticas e econômicas baseadas nas relações de poder e de resistência construídas por diversos grupos. Compreendo que o homem, a cultura e a sociedade mantêm relações indissociáveis e que a cultura não existe de forma singular.

Ao me referir à(s) cultura(s) cigana(s), considero uma categoria polissêmica que possui um conceito amplo, mas não definitivo, pois varia de acordo com as práticas culturais e modos de comportamento de cada grupo. Partindo do universo cultural cigano, é preciso pensar na educação intercultural e nas relações de convivência das diferentes culturas, estabelecendo um diálogo antirracista e multicultural, a fim de acolher com respeito as diferenças e valorizar a diversidade.

Os Estudos Culturais (EC) foi um movimento institucionalizado que surgiu de forma organizada, através do Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS), diante da alteração dos valores tradicionais da classe operária da Inglaterra, após segunda guerra mundial. Dois fatores foram determinantes para o seu surgimento, o imperialismo britânico, a partir do capitalismo para se discutir as questões de gênero, etnia, raça, identidade, tradição e cultura, e o imperialismo britânico, pensado a partir das questões históricas e políticas como um espaço de análise e reflexões, onde as suas movimentações “sempre foram acompanhadas de transtorno, discussão, ansiedades instáveis e um silêncio inquietante” (HALL, 1996, p. 263).

Foi nesse contexto que os Estudos Culturais se constituíram como um projeto político de oposição e emancipação das classes subalternas se configurando como parte de um movimento de democratização da cultura.

Ao repensar a cultura, novas formas e os processos de organização e reorganização das sociedades em meio às tensões e aos conflitos vivenciados no decorrer da segunda guerra mundial, um novo olhar se volta para o campo dos estudos culturais. Dessa forma, os Estudos Culturais emergem como problemática distinta, em um momento de “rupturas significativas”, momento “em que velhas correntes de pensamento são rompidas, velhas constelações deslocadas, e elementos novos e velhos são reagrupados ao redor de uma nova gama de premissas e temas”, “é nesse contexto que a “teoria da cultura” é definida como “o estudo das relações entre elementos em um modo de vida global” (HALL, 2003, p. 131).

O Campo dos Estudos Culturais pode ser tomado como uma formação discursiva no sentido foucaultiano, pois abarca discursos múltiplos, bem como numerosas histórias distintas, além de compreender um conjunto de formações, com as suas diferentes conjunturas e momentos no passado construídos por metodologias e posicionamentos teóricos diferentes, todos confrontando-se entre si (HENNIGEN; GUARESCHI, 2006).

Neste sentido, os embates dentro dos Estudos Culturais foram cruciais para testá-los nas arenas culturais de um mundo moderno que se esvai e de novas ordens que se instalam. Assim, um novo paradigma surge apontando a cultura como um conceito democrático, contribuindo com uma mudança social e rompendo com velhos paradigmas impostos pelo Império Britânico e com o protagonismo elitista, cedendo espaços para a classe trabalhadora, mulheres, negros e outras minorias. Desse modo, a preocupação com a sociedade e suas relações com a cultura contemporânea, tal como as mudanças sociais, as formas e práticas culturais e instituições passam a compor o eixo central de observação do CCCS (EAGLETON, 2005)

As questões referendadas aos Estudos Culturais foram escritas pelos seus fundadores: Richard Hoggart com *The Uses of Literacy* (1957), Raymond Williams com *Culture and Society* (1958) e Edward P. Thompson com *The Making of the English Working-class* (1963). Embora a abordagem central das referidas obras seja de cunho cultural, cada autor se posiciona de forma distinta.

Hoggart faz uma pesquisa de caráter autobiográfico discutindo a história cultural do meio do século XX; o referido autor centra suas discussões no modo de vida da classe trabalhadora, em seus valores, suas atitudes e seus processos de negociação com a cultura comercial em expansão.

A noção de cultura para Hoggart ganha um novo espaço no pensamento social. No caso da cultura cigana, como a transmissão oral, a dança, os papéis exercidos pelos líderes, as formas como organizam suas moradias, seus adereços, a dança, são apresentadas como produtoras de uma ordem autêntica, de si para si, e de uma cultura própria. O autor expõe de forma crítica as diferenças culturais que se constituem a partir de “atitudes novas”, sendo essas antagônicas às “forças tradicionais”.

As contribuições de Hoggart nos possibilita compreender como as mudanças advindas da indústria cultural impactaram nos movimentos ciganos e nas suas formas e comportamentos de vida. Ao compreender a cultura como uma forma de ideologia vivida e de resistência, consideramos que os ciganos rompem com o elitismo ao exercerem suas práticas culturais. Num processo de alteridade e de forma empoderada, humana e resistente, eles seguem lutando para preservar sua cultura como, por exemplo a oralidade que faz parte da educação cigana.

Williams (1958) e Thompson (1963) pensavam a cultura a partir de uma rede vivida de práticas e relações que se constituem a vida cotidiana, dentro da qual o papel do indivíduo estava em primeiro plano, embora Thompson resistisse ao entendimento de cultura enquanto uma forma de vida global. Em vez disso, preferia entendê-la enquanto um enfrentamento entre modos de vida diferentes. Todavia, Williams traz uma contribuição fundamental; através de um olhar diferenciado, ele mostra que cultura é uma categoria chave que está conectada com a vida em sociedade.

De acordo com Cevalco (2003), as contribuições de Williams para os Estudos Culturais surgem de uma percepção materialista de cultura, como uma nova forma de pensar sobre as complexidades da vida cultural. Neste sentido, conceituou cultura de duas maneiras distintas: a primeira relaciona a cultura de maneira democratizada, socializada e compartilhada de significados e mudanças históricas, já a segunda trata a cultura no viés antropológico, como práticas sociais, como processos.

Aqui cabe destacar a contribuição da cultura cigana como a comida de sua preferência, a carne de porco, que se encontra na culinária brasileira; a fogueira presente no casamento e nas festas ciganas, aqui temos a influência dos ciganos nas festas juninas; o flamenco e a dança espanhola de origem cigana, uma dança atraente preservada na cultura brasileira. O sincretismo religioso, os trajes usados na festa popular, tanto por homens quanto por mulheres, cinto, bota e chapéu para os homens e vestido rodado colorido e com fitas para as mulheres se parecem com roupas tradicionais dos ciganos *Calons*. É possível perceber as práticas culturais ciganas e suas influências na formação da cultura brasileira.

A esse respeito, Hall (2003) esclarece que “a cultura é a soma das descrições disponíveis pelas quais as sociedades dão sentido e refletem as suas experiências em comum”. Neste sentido, as práticas culturais ciganas se constituem na soma do inter-relacionamento cultural, ou seja, não se dá de forma isolada, haja vista que ela está perpassada por múltiplas práticas culturais (p. 135).

Outra contribuição para os Estudos Culturais está em *The Long Revolution* (1962), escrito por Raymond Williams; o referido autor investe na demonstração da intensidade do debate contemporâneo sobre o impacto cultural dos meios massivos, mostrando uma preocupação com uma crítica cultural que analise e intervenha na realidade social (HALL, 2003, p. 135).

É valioso enfatizar que as discussões, as críticas e os debates propostos pelos fundadores dos Estudos Culturais foram respostas para o tempo e a sociedade na qual os seus livros foram inscritos. Na teorização de Stuart Hall (1997), a cultura compõe um dos seus principais debates e se institui em duas dimensões: uma substantiva, que se estrutura de forma empírica com base na realidade em que vivemos na constituição da subjetividade, da própria identidade, e da pessoa como um ator social. E outra, epistemológica, que vem sendo denominada “virada cultural”, no sentido substantivo, empírico e material da palavra referindo-se a esse poder instituidor de que são dotados os discursos circulantes no circuito da cultura e que transformam nossa compreensão, explicação e modelos teóricos do mundo (HALL, 1997. p. 17).

A partir dessa pluralização ampla do conceito de cultura proposto por Hall (1997), podemos compreender que qualquer instituição ou atividade social seja ela religiosa, artística, educativa política ou econômica possui uma dimensão cultural, ou seja, a cultura pode ser compreendida em termos de significados partilhados. Dito de outra maneira, a cultura abarca todos os fenômenos da vida social e também os nossos modelos cognitivos.

Nesse sentido, compreendo a cultura cigana como um mosaico de saberes que necessitam serem compartilhados em diferentes espaços sociais como uma forma de romper com os conflitos entre as culturas e a hegemonia, e de manter um diálogo intercultural centrado na valorização da diversidade.

Cabe salientar que o Campo dos Estudos Culturais se constituiu a partir de tensões, tanto do ponto de vista político quanto do ponto de vista teórico, com a intenção de construir novos campos de estudos de aspectos culturais da sociedade contemporânea. Num sentido mais amplo, o terreno de investigação dos Estudos Culturais circunscreve-se aos temas vinculados às culturas populares e aos meios de comunicação de massa e, posteriormente, às temáticas

relacionadas com as identidades, sejam elas sexuais, de classe, étnicas, geracionais (MATTELART, 2004).

A expansão dos Estudos Culturais na América Latina surgiu em meados de 1990 com outros estudiosos como: Néstor García Canclini (2007), Jesús Martín Barbero (1997) e Renato Ortiz (1994). Embora com suas especificidades e crises de identificações teriam suas semelhanças com os Estudos Culturais Britânicos, haja vista que os objetos que compunha suas análises eram semelhantes, tais como as “questões geracionais, étnicas e de gênero, além das questões que tratavam de identidade, tradição, modernidade e consumo cultural eram recorrentes nesses estudos e marcaram fortemente o debate dos Estudos Culturais da América” (SIMÕES, 2014, p. 23).

Ressaltamos que as questões relacionadas aos estudos culturais colocam no campo da educação algumas reflexões: que relação tem a cultura com a educação? Se as culturas se constituem de forma peculiar e possuem seus significados específicos de acordo com os mais diferentes grupos sociais existentes, parece impossível falar de cultura, a partir de outra, sem conflitos e imposição de sentidos.

Sabemos que a educação comporta diversos tipos de saberes, no entanto, a escola e a sociedade ainda são espaços que apresentam opressão e intolerância aos modos de vida dos ciganos. Para romper com esses estereótipos e os preconceitos, precisamos desconstruir os estigmas que foram instituídos sobre esses povos, para isso, é importante criar possibilidades e caminhos que promovam uma educação intercultural, a fim de valorizar e respeitar as particularidades culturais do grupo.

Ao falar sobre os Estudos Culturais, Hall (1997, p. 26) destaca que nossas identidades não emanam do nosso interior, de um “eu verdadeiro e único”. Muito pelo contrário, elas são constituídas e formadas culturalmente, porque é na cultura que se produzem e circulam significados que, ao nos interpelarem, exigem de nós uma posição de sujeito; nessa perspectiva, a identidade potencializa o indivíduo inserido no grupo.

Quando entramos em contato com o campo dos Estudos Culturais adentramos num universo complexo e heterogêneo, estamos enveredando para amplas discussões que nos convidam a pensar a cultura de forma global. Ao analisar as diferentes dimensões culturais as quais estamos imersos, percebemos que nesse universo diversificado emergem diferentes manifestações das culturas populares, eruditas, do artesanato, da arte e das mais diversas formas de comunicação de massa.

Em sua flexão plural, o conceito cultura(s) incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido. Por exemplo, a cultura indígena, a cultura cigana, a cultura juvenil,

infantil, a cultura de massa, a cultura erudita, cada uma expressa a sua diversificação e singularização que o conceito comporta (ORTIZ, 1994).

3.3 A polissemia do conceito cultural: As Políticas Culturais no Brasil pelas lentes da UNESCO

Frente à desestabilidade que urge no cenário social, político e econômico, onde a desigualdade social aflige cada vez mais a humanidade, a luta por justiça social, o respeito às diferenças são pontos fortes que nos circundam. A busca incansável pelo direito às melhores condições de vida por parte das minorias é ponto de insurgência e de impossibilidades. No tocante, torna-se necessário dialogar sobre tais questões que se entrecruzam com o objeto de estudo que trata esta tese. De certo modo, o nosso contributo com esse trabalho é dar visibilidade aos que estão silenciados, excluídos e oprimidos e potencializar os povos ciganos enquanto grupo social que tem suas peculiaridades e especificidades na sua forma de viver e estar no mundo.

Convivemos em diferentes sociedades, estamos a todo o instante estabelecendo uma conexão consigo, com o outro e com o mundo, afinal somos seres biológicos, por isso a necessidade de expandir as discussões acerca da diversidade cultural a partir de uma configuração polissêmica, pretensiosa e desafiadora marcada pela disparidade de usos, concepções e questões peculiares de quem a utiliza. Assim, entendemos que a própria incorporação da categoria cultura no campo das ciências humanas é, em si, um esforço necessário e preciso para melhor compreender a sociedade e o homem enquanto um sujeito inacabado, político, histórico e social.

A Organização das Nações Unidas - ONU surgiu com o objetivo de preservar a paz e a cooperação e o respeito mútuo entre os povos e todas as culturas, incluindo no conceito de cultura os modos de vida, direitos humanos, sistemas de valores, tradições e crenças, associando à ideia de que identidade e diversidade culturais são inseparáveis. A esse respeito, a Conferência Mundial sobre as Políticas Culturais, promovida pela UNESCO e celebrada no México em 1982, com o intuito de contribuir para aproximação dos povos e uma melhor compreensão entre as pessoas, tem em mente que as transformações e mudanças intempestivas que ocorrem no cenário social global é de ordem planetária e destaca a necessidade de favorecer processos de afirmação da identidade cultural de todo e qualquer grupo humano, além de promover o diálogo e a troca entre diferentes culturas (DIAS, 2020) .

Na singularidade humana e na relação dialógica entre ser criador da cultura e ser (re)criado por ela, destacam-se quatro elementos: a cultura enquanto criação humana, a educação enquanto especificidade humana que se realiza na cultura, o aprender e a “pluralidade” da cultura, resultante da práxis humana, que faz com que existam culturas ao invés de uma única cultura (BRANDÃO, 2002). De acordo com o pensamento do autor, a cultura está relacionada à constituição humana e à história da humanidade, neste viés falar de cultura cigana é pensar na relação do homem com a sociedade e de seu processo de formação humana.

Ainda na concepção de Brandão (2002 p. 16), o ser humano, diferentemente das demais espécies animais, precisa criar e recriar o mundo, transformando o ambiente natural e a ele próprio. Acabamos, assim, nos tornando uma forma da natureza que se transforma ao aprender a viver, nessa perspectiva, a diferença entre o “mundo da natureza” e o “mundo da cultura” é que o primeiro antecede o ser humano que se transforma ao aprender a viver.

Neste arcabouço, a UNESCO assume as condições para um diálogo renovado entre as culturas e as civilizações constatando que “a cultura é patrimônio da humanidade e se encontra nos centros dos debates contemporâneos, sobre identidade, coesão social e no desenvolvimento de uma economia fundada no saber”. No sentido mais amplo, o documento aponta a cultura como “um conjunto de características distintivas materiais, intelectuais, espirituais e afetivas de certo grupo social ou de uma sociedade [...], é um diálogo, um intercâmbio de ideias e experiências, apreciação de outros valores e tradições; no isolamento, esgota-se e morre” (UNESCO 1982, p. 01 -02). Isso implica dizer que a cultura é dinâmica e plural, ela permite incorporar novos elementos, abandonar os antigos e dar sentido a novas representações que vão sendo constituídas, em diferentes grupos sociais. E ainda esclarece:

[...] a cultura dá ao homem a capacidade de refletir sobre si mesmo. É ela que faz de nós seres especificamente humanos, racionais, críticos, e eticamente comprometidos, através dela discernimos os valores, nos expressamos, tomamos consciência de si mesmo, nos reconhecemos como um projeto inacabado (UNESCO, 1982, p. 02).

Embora os avanços da ciência tenha modificado o lugar do homem no mundo e a natureza de suas relações sociais, o inevitável e desejável mundo globalizado, da tecnologia, da informação e da comunicação é também um mundo de conflitos étnicos, de indiferença religiosa e existencial. Embora imersos numa sociedade heterogênea alicerçada numa base multicultural forte onde relações interétnicas, as diferentes religiões e culturas têm possibilitado encontros e ao mesmo tempo gerado conflitos ao longo da história da humanidade.

À luz dos estudos de Giddens (1991), somos convidados a entender que o fenômeno da globalização acentuou o sentimento da perda de identidade, provocando uma uniformização, uma fragmentação, onde os indivíduos modificam suas formas de vida e conseqüentemente suas culturas. O autor esclarece que uma das conseqüências da modernidade foram as novas formas de sociabilidade, estilos de vida e organização social que impactou no modo como as pessoas foram forçadas a viver. Dessa forma, é compreensível perceber que os desafios conexos com a questão da identidade cultural e o fomento do diálogo intercultural adquirem uma nova projeção e tornam-se mais urgentes no contexto da globalização.

Pelas lentes da UNESCO, a identidade cultural:

[...] é uma riqueza estimulante que amplia as possibilidades de florescimento da espécie humana incentivando cada povo ou grupo a nutrir-se de seu passado a acolher as contribuições externas compatíveis com a sua especificidade e continuar, assim, o processo de sua própria criação (UNESCO, 1982, p. 02).

Neste sentido, a ampla definição expressa na Declaração de Políticas Culturais da UNESCO, de 1982, dialoga com a visão Bruneriana quando o autor defende a cultura como papel constitutivo aos sistemas simbólicos e que dá significado às ações dos sujeitos, a partir dos seus modos de pensar, viver e transformar uma realidade. Para o autor, os sistemas simbólicos que os sujeitos utilizam para construir significado é um sistema que já existe arraigados na cultura e na linguagem. Assim, a cultura faz parte do processo evolutivo do homem, pois ela nos dá um conjunto de ferramentas com as quais construímos não apenas nosso mundo, mas nossas próprias concepções de nós mesmos e de nossas capacidades (BRUNER, 1997; 2001).

Dessa forma, podemos dizer que a cultura é a base estruturante do cotidiano de todo grupo social, seja nas formas de expressão, em modos de agir, relacionar-se, interpretar e atribuir sentidos para a vida, ou seja, é algo constitutivo das interações cotidianas que o sujeito vive. Neste viés, cultura tem um conceito amplo, e é por meio dela que o homem “mantém sua identidade humana naquilo que ele tem de específico”, uma vez que não há sociedade arcaica ou moderna desprovida de cultura (MORIN, 2011, p. 51).

A identidade cultural cigana se constitui a partir das estratégias de resistências exercidas pelos membros no interior do grupo para se reconhecerem como tal. Como, por exemplo, o nomadismo que se apresenta como atributo cultural e se desdobra em diversos aspectos permitindo a adaptabilidade e a coesão social entre ciganos e os não ciganos. Outras práticas culturais como a língua, a religião e o parentesco são identificados como marcadores

culturais de interação e sociabilidade entre eles, ou seja, eles formam um grupo e se relacionam entre si, formando uma rede de comunicação e de interação para se reconhecerem e serem reconhecidos enquanto grupo.

Podemos ainda verificar na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, no Art. 1º, intitulado “A diversidade cultural, patrimônio comum da humanidade”, a ideia de que a cultura toma diversas formas no tempo e no espaço e que a diversidade está imersa tanto na originalidade quanto na pluralidade das identidades dos grupos sociais e se constituem numa fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade tão necessária quanto a diversidade biológica para a natureza (UNESCO, 2002, p. 02).

Neste sentido, as culturas são abertas e integram entre si, comportando saberes, técnicas, ideias e costumes, daí passamos a entender cultura como um componente funcional na vida do ser humano, isso implica dizer que cada cultura representa um conjunto de valores único e insubstituível, já que as tradições e as formas de expressão de cada povo constituem sua maneira mais acabada de estar presente no mundo. Assim, podemos considerar a diversidade cultural como o conjunto de diferenças culturais existentes entre diferentes comunidades. Essas diferenças culturais estão presentes na língua, no vestuário, nas danças, nos hábitos e costumes, nas tradições, nas religiões, entre outros.

O Art. 5º da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural esclarece que a diversidade cultural não só contribui para a preservação dos conhecimentos tradicionais, mas com um fomento a alteridade, a tolerância e ao pertencimento, bem como a efetivação dos direitos culturais, os quais integram os direitos humanos.

O advento da Constituição Federal de 1988 trouxe a promessa de fomentar e proteger o patrimônio cultural brasileiro com as leis de incentivo à cultura. A respeito dos direitos da tradição e da cultura cigana, a Constituição de 1998, no Artigo 215, intitulado “Da Cultura” estabelece: “Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes de cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”.

Com a emenda constitucional nº 48, de 2005, foi acrescido no referido artigo que a lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, com duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à:

- I – defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro;
- II – produção, promoção e difusão de bens culturais;

III – formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões;

IV – democratização do acesso aos bens de cultura;

V – valorização da diversidade étnica e regional.

A base conceitual normativa estabelecida com a promulgação da Constituição Federal de 1988 em relação à cultura permitiu que se estabelecesse uma estrutura firme de proteção ao patrimônio e fomento às manifestações culturais. Entretanto, tem sido notória a pouca importância concedida aos governos à questão cultural cigana.

A UNESCO, ao promover, em 2005, a Convenção sobre a Proteção da Diversidade das Expressões Culturais, comprova a visibilidade e o alargamento nas discussões em torno da cultura e da diversidade cultural na Contemporaneidade. O referido texto em seu preâmbulo relata que a diversidade cultural e a cultura compõem uma característica essencial da humanidade e toma o conceito de diversidade cultural como:

[...]a multiplicidade de formas pelas quais as culturas dos grupos e sociedades encontram sua expressão, tais expressões são transmitidas entre e dentro dos grupos e sociedades e se manifestam por meio dos diversos modos de criação, produção, difusão, distribuição e fruição das expressões culturais, quaisquer que sejam os meios e tecnologias empregados (UNESCO, 2006, p. 3).

Afinal, vivemos num mundo cada vez mais globalizado onde existe uma maior mobilidade de pessoas e um grande aumento dos fluxos migratórios que traz para a nossa sociedade uma crescente diversidade linguística e cultural. Diante do exposto, sabemos que uma das formas eficientes de conexão entre as sociedades são as migrações, os deslocamentos, uma vez que permite trocas de culturas, línguas, costumes e tradições de maneira intensa e rápida. No caso específico dos povos ciganos, historicamente sempre fizeram essas mobilidades por serem nômades.

Nas contribuições de Canclini (2007, p. 42), “as condições de produção, circulação e consumo da cultura ocorrem de forma global, atravessando fronteiras e permitindo que cada grupo crie seus repertórios culturais”, ampliando assim um novo espaço da convivência, da diversidade e do pluralismo cultural, a partir dos conflitos entre diferentes culturas. É exatamente nesse ponto que emerge o processo híbrido; isso, aponta que as culturas dialogam entre si, elas não são puras nem estáticas.

De um mundo multicultural com justaposição de etnias e uma diversidade de grupos sociais inseridos numa sociedade, passamos a outro intercultural e globalizado. Tanto a

multiculturalidade quanto a interculturalidade implicam nos modos de produção na sociedade. “Enquanto a multiculturalidade trata da aceitação do heterogêneo, a interculturalidade trata do confronto, do entrelaçamento e das relações de trocas” (CANCLINI, 2007, p. 17). Desse modo, o autor nos convida a entender o cultural a partir das diferenças, de “um choque de significados nas fronteiras”, nos possibilitando a compreender a cultura a partir do hibridismo.

Nesse viés, compreendemos que a sociedade se organiza de forma plural e se constitui de identidades inacabadas, ou seja, “identificações em curso” que está em constante transformação e movimento. A esse respeito, Santos (1996, p. 135) nos alerta que as identidades culturais “são construídas no processo cultural, não são rígidas nem muito menos imutáveis são resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação”.

Desse modo, constatamos a importância para o reconhecimento e o respeito às diferentes culturas e o avanço para o diálogo intercultural, haja vista que o que nos diferencia também contribui para nos unir. Assim, podemos pensar em constituir uma sociedade harmônica e democrática entres os povos, rompendo com a cultura do silêncio e com as relações de poder. Como bem esclarece Paulo Freire (2010, p. 345), “Não é possível ter liberdade cultural enquanto a ‘cultura do silêncio’ prevalecer na América Latina”.

3.4 Ciganos: Marcos legais e suas conquistas.

Enquanto a humanidade não resgatar sua enorme dívida para com nossos irmãos ciganos, nenhum de nós poderá falar em direitos humanos e cidadania (BRASIL, 2007).

Ao tratar da equidade como princípio fundamental na formulação de políticas públicas e dos direitos para os ciganos, nos últimos anos, registramos marcos importantes que vão contribuir com a institucionalidade e o reconhecimento dos povos ciganos que vivem no Brasil.

Como um ponto de luz e fruto de pressão dos Movimentos Sociais nasce no ano de 2004 a (SECAD)- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade mediante o Decreto 5.159/2004, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva. No entanto, somente em 2011 foi incluído a temática “Inclusão”, passando a ser denominada de (SECADI)- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Desse modo, as políticas educacionais voltadas para equidade, diversidade e inclusão marcam uma conquista histórica na educação brasileira. A secretaria tinha como objetivo propor estratégias de implementação de políticas educacionais afirmativas para a execução de uma educação e para a valorização e

respeito à diversidade cultural racial brasileira. O intuito era atender às demandas advindas dos diversos grupos sociais em desvantagem socioeconômica, dialogar com a diversidade, mas, sobretudo, transversalizar agendas desconhecidas nas políticas educacionais brasileiras.

A base estrutural da SECADI estava distribuída em torno da diversidade, a saber: Diretoria de Política de Educação Especial (DPEE); Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais (DPECIRER); Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania (DPEDHUC) e Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (DPAEJA). A partir dessas diretorias, as ações e os programas implementados visavam garantir o direito à educação para todos com equidade e igualdade (BRASIL,2020).

A criação da SECADI representa um marco histórico e um avanço no âmbito da educação para a igualdade e diversidade, por outro lado, a extinção da secretaria se configurou no golpe inevitável em relação às conquistas no âmbito da educação brasileira. No entendimento de Jamikimiu (2021), “ a extinção da SECADI fragiliza a garantia de uma série de preceitos constitucionais, sobretudo, a garantia dos objetivos fundamentais previstos pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), os quais justamente visam a consolidação de uma sociedade mais justa e igualitária” (p. 17).O apagamento e a negação dos direitos que ora tinham sido postos em pauta se desvendou evidenciando o desmonte nas políticas públicas, afetando diversos grupos sociais e provando que o Brasil é sinônimo de uma diversidade desigual e um território demarcado pela opressão e privação de direitos.

Sabemos que o engajamento social se articula de forma direta e na inserção e participação de todos os sujeitos em diálogo com ONGs, associações comunitárias, sindicatos e instituições dos setores federais, estaduais, municipais. Sem isso, é impossível estruturar uma base social igualitária e emancipatória, uma vez que a luta e o direito à educação demandam a permanente mobilização para sua conquista, sua ampliação e sua preservação.

Ao considerar a trajetória histórica dos ciganos, enquanto sujeitos silenciados e omissos das agendas e pautas das políticas públicas, percebemos como a retratação do estado exige das comunidades ciganas um fortalecimento e engajamento com as alianças governamentais, com o intuito de superar a ausência assistencial na vida das comunidades ciganas. Diante do exposto, não podemos negar que as comunidades ciganas carecem do fortalecimento de políticas públicas e da mobilização de atores que possam dialogar e avançar nos debates acerca da inclusão e diversidade.

Tendo em vista que a presença dos ciganos no Brasil e no mundo sempre existiu, o avanço das políticas ciganas tiveram sua ascensão no ano de 2006 com o Decreto nº 10841 de

25 de maio de 2006, quando o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva instituiu o Dia Nacional do Cigano, a ser comemorado no dia 24 de maio de cada ano. Com esse decreto, pode-se dizer que, pela primeira vez na história do país, os ciganos foram ouvidos e amparado em suas reivindicações; a partir desse decreto, outras ações emergiram (BRASIL, 2006).

Com o Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, os ciganos são reconhecidos enquanto Povos de Comunidades tradicionais por serem grupos culturalmente diferenciados, pela forma própria de organização social, cultural, religiosa, ancestral, utilizando os conhecimentos e as práticas transmitidos pela tradição (BRASIL, 2006).

Outro marco para a história dos ciganos no Brasil se deu com a IX Conferência Nacional dos Direitos Humanos e a I Conferência Nacional de Promoção de Igualdade Racial, realizada em 2010, que colocaram em pauta os grupos minoritários, apresentando propostas viáveis para garantir os seus direitos e sua inserção na sociedade brasileira. As propostas apresentadas foram catalogadas em: direitos e políticas; educação, saúde, cultura e comunicação, a fim de garantir os direitos humanos, sociais e culturais dos povos ciganos. Dessa forma, os ciganos colocaram como pauta de reivindicações as seguintes questões:

[...] 3) Assegurar o uso tradicional dos trajes típicos da mulher cigana, garantindo sua entrada em todo e qualquer local público;

14) Garantir à educação escolar diferenciada as crianças ciganas, respeitando suas crenças, costumes e tradições [...];

21) Iniciar o projeto “Cartão Educação”, para as crianças e adolescentes sejam matriculados em, no máximo, 24 horas nas redes públicas estaduais e municipais, sempre que chegarem com suas famílias em uma nova cidade[...];

24) Assegurar o povo cigano que em filmes, novelas, seriados, documentários e outros, serão respeitados seus costumes, crenças e tradições. Assim como, eliminar em livros e materiais didáticos, expressões que apresentem o povo cigano de uma forma negativa; (BRASIL, 2007, p. 24-28).

As propostas foram aprovadas e consolidadas pelo Programa Nacional dos Direitos Humanos –PNDH, com o apoio da Secretaria Especial dos Direitos Humanos e das Secretarias de Políticas de Promoção da Igualdade Social - SEPPIR, da Secretaria de Políticas para Comunidades Tradicionais - SECOMT, com o intuito de melhorar a qualidade de vida dos ciganos e atender a demandas dessa população.

Outro marco legal ocorreu em 2015, com a criação do Estatuto do Cigano (PLS 248/2015), proposta de autoria do senador Paulo Paim, que dá “visibilidade” aos ciganos. O Projeto de Lei do Senado nº 248, de 2015, tem como finalidade garantir o respeito à dignidade e à cultura dos povos ciganos, dando-lhes maior igualdade de oportunidades e protegê-los

contra qualquer forma de discriminação, promovendo sua inclusão. O referido projeto passou por tramitação em maio de 2022, e criou o Estatuto dos Povos Ciganos³⁸, que tem como objetivo garantir a igualdade de oportunidades, o direito a participação na comunidade, suas diversas atividades, preservando sua dignidade e seus valores religiosos e culturais.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) traz alguns artigos que dizem respeito às minorias ciganas, garantindo a esses povos nascidos no Brasil os mesmos direitos de todos os outros cidadãos, quando trata dos direitos enquanto garantia fundamental para a vida em sociedade estabelecidos no Art. 5º, visto que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (BRASIL, 2016).

Em relação à educação, o Art. 206 estabelece o ensino nos princípios de igualdade para o acesso e permanência na escola, embora com esses avanços os ciganos ainda se encontram entre as áreas discriminadas e marginalizadas social e economicamente, sendo politicamente subordinadas aos membros das sociedades em que vivem. Isso implica dizer que a ausência de políticas públicas ainda é um fator de negligência com a população cigana.

Partindo das discussões apresentadas, compreende-se que mesmo com a ampliação e difusão do conceito de cultura na sociedade, o peso dos estigmas e dos estereótipos ainda é grande sob as comunidades ciganas; como consequência disso, essa população vive às margens da sociedade.

É certo que nas últimas décadas do século XX ocorreram diversas conquistas nas comunidades ciganas no âmbito das políticas públicas, essas conquistas fortaleceram a identidade dos ciganos e garantiram-lhes o direito à cidadania, no entanto ainda existe um longo caminho a ser cruzado, para que os ciganos tenham todos os seus direitos garantidos.

Em relação à educação para as populações em situação de itinerância, a Resolução de nº 3 de 16 de maio 2012 (BRASIL, 2012), fortalece a inserção dessas populações nos serviços públicos e determina:

O Art.1 São considerados crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância aquelas pertencentes a grupos sociais que vivem em tal condição por motivos culturais, políticos, econômicos, de saúde, tais como ciganos, indígenas, povos nômades,

³⁸ A proposta dispõe sobre educação, cultura, saúde, acesso à terra, moradia, trabalho e ações afirmativas em favor dos povos ciganos. Suas disposições preliminares elencam os objetivos de combate à discriminação e à intolerância; trazem breves definições sobre quem são os ciganos, desigualdade racial, políticas públicas e ações afirmativas; impõem ao Estado o dever de garantir igualdade de oportunidades e de defender a dignidade e os valores religiosos e culturais dos ciganos, prioritariamente mediante políticas públicas de desenvolvimento econômico e social, ações afirmativas e combate à discriminação. (SENADO NOTÍCIAS, 2022).

trabalhadores itinerantes, acampados, circenses, artistas e/ou trabalhadores de parques de diversão, de teatro mambembe, dentre outros.

Art.5 Os cursos destinados à formação inicial e continuada de professores deverão proporcionar aos docentes o conhecimento de estratégias pedagógicas, materiais didáticos e de apoio pedagógico, bem como procedimentos de avaliação que considerem a realidade cultural, social e profissional do estudante itinerante como parte do cumprimento do direito à educação.

Art.7 Os Conselhos Tutelares existentes na região, deverão acompanhar a vida do estudante itinerante no que se refere ao respeito, proteção e promoção dos seus direitos sociais, sobretudo ao direito humano à educação.

§ 2º O atendimento socioeducacional ofertado pelas escolas e programas educacionais deverá garantir o respeito às particularidades culturais, regionais, religiosas, étnicas e raciais dos estudantes em situação de itinerância, bem como o tratamento pedagógico, ético e não discriminatório, na forma da lei.

Nesse sentido, ao colocar em pauta o que rege a lei, cabe avaliar os avanços e retrocessos recorrentes no âmbito das políticas públicas para as populações em situação de itinerância e perceber como esses movimentos ocorreram e contribuíram para comunidade cigana do Bairro Sumaré, em Sobral.

Em relação à formulação de políticas públicas no que concerne ao mapeamento das comunidades ciganas no Estado do Ceará e a implantação de projetos educativos, a Secretaria do Desenvolvimento Agrário de Estado lançou dois editais, um em outubro de 2020 e outro em outubro de 2021, com o objetivo de mapear as comunidades ciganas no Estado do Ceará e coletar informações sobre as formas de organização social, práticas e manifestações culturais, meios de sobrevivência e a relação com a terra.

A proposta era saber também como essas práticas são compositoras das identidades ciganas e podem ser reveladoras das suas relações com os não ciganos. No entanto, até o dado momento não se tem resultados consolidados, junto ao Estado do Ceará, a respeito do andamento e da finalização do mapeamento junto às comunidades ciganas no Ceará.

3.5 Percurso Histórico dos ciganos no Brasil, Ceará e em Sobral

Quem são eles? Há semelhança entre os grupos que se dizem ciganos? Eles possuem denominadores em comum? Ou será apenas um amontoado de grupos ligados por certas afinidades que os tornam semelhantes? Existe uma identidade cigana ou várias identidades?

No campo científico acadêmico existem preciosas contribuições no âmbito da ciganologia, dentre as quais destacamos os estudos de Fraser (1992), (1997); Moonen (2005);

Nunes (1996); Fonseca (1996); Lopes (2008); Coelho (1995); Casa Nova (1999); Ferrari (2002); Teixeira (2008); Sant'Anna (1983), Goldfard (2013), Souza (2013), Pieroni (2002), Monteiro (2015), Simões (2003;2007) e tantos outros pesquisadores da temática. Foi dessa forma que os ciganos passaram do senso comum para o território científico e viraram objeto de pesquisa.

Após mergulhar nas leituras em busca dos estudos acerca dos ciganos no Brasil, algumas proposições se tornam mais claras quando passo a ter acesso à obra Frans Moonen “*Anticiganismo ciganos na Europa e no Brasil*” que apresenta a chegada dos primeiros ciganos vindos da Europa para o Brasil. O período da colonização marca a chegada do grupo, a partir do ano de 1686, quando os ciganos ocuparam três Capitânicas Hereditárias: Ceará, Pernambuco e Sergipe.

(.....) Ficaram na capitania [de Pernambuco] vários ciganos, aos quais concedeu o vice-rei, por ordem de 14 de dezembro de 1720, que eles fossem estabelecer a sua moradia em Sergipe del-Rei. Permanecendo em Pernambuco avultado número de ciganos, apesar das ordens em contrário, representa contra eles a câmara de Olinda em 16 de dezembro de 1723, dizendo na carta que dirigiu ao soberano, que viviam eles espalhados pela capitania, cometendo toda a sorte de crimes, principalmente de furtos e assassinatos, e em tal escala, que não se podia mais tolerá-los, concluindo que S. Majestade houvesse de os mandar para o Ceará, onde poderiam prestar algum serviço na conquista do gentio bravio, e ficar assim o povo com algum sossego. Também a Câmara do Recife se queixou dos ciganos um ano depois. (MOONEN *apud* PEREIRA DA COSTA, 1983, p. 299-300).

O degredo de ciganos para o Brasil se deu pela necessidade de penalizá-los, tendo em vista que não eram aceitos, pois tinham seus comportamentos diferenciados além da mendicância, do nomadismo e do dialeto. Sendo uma necessidade romper o contato com essa população e puni-los, expulsando essa “gente indesejada da metrópole” (PIERONI, 2002, p. 18).

Muitos ciganos migraram para outras colônias. A partir de 1718, tem-se notícias de ciganos vindo da Bahia, chegando em Minas Gerais; foram se espalhando pelos estados de São Paulo e Rio de Janeiro. Em Minas Gerais, atuaram nas atividades econômicas: comercializando ouro; com a extinção do ouro na região mineira, passaram a comercializar escravos, ao deixar o comércio de escravos foram trabalhar na lavoura do café. Também desempenharam papéis de artistas circenses e saltimbancos (TEIXEIRA, 2008).

Existiam razões para a coroa portuguesa expulsá-los; primeiro, livrar-se da numerosa quantidade de ciganos devido aos aspectos culturais, como língua, vestuário, sociabilidade, economia, formas de habitação e mobilidade espacial, e, segundo, pelo fato de as colônias portuguesas possuírem uma demanda muito grande de mão-de-obra, no Brasil. “Os

ciganos foram sistematicamente perseguidos, com o degredo colonial”, eles viviam em liberdade, porém eram responsáveis pela própria sobrevivência, cumprindo papéis sociais diversos e ganhando a vida como pequenos comerciantes, agricultores, proprietários rurais, curandeiros, visionários, mães de família, parteiras, mendigos, ladrões e prostitutas. Poucos alcançaram projeção social, alguns se arruinaram, uma parte continuou a viver exatamente como o fazia na metrópole (PIERONI, 2002. p. 11-12).

Assim, podemos constatar que a chegada dos ciganos no Brasil é marcada pela exploração do trabalho, pela negação de seus direitos, pela intolerância, mas principalmente pelo desconhecimento cultural. A historiografia brasileira apresenta os ciganos numa perspectiva de política anticigana, em que as elaborações da pessoa cigana estão ligadas à margem da sua cultura às quais denotam estereótipos pejorativas e estigmatizantes definindo-os, como “vadios, sem-regras, mendigos, marginais, ladrões, barulhentos, sujos, imorais, enganadores e inimigos do trabalho”, tais imagens, acabaram-se por difundir uma visão negativa sobre esta população por meio da economia e dos ofícios realizados por eles (FERRARI, 2002, p. 53).

A saga da diversidade étnica no Brasil surge a partir da segunda metade do século XIX, quando chegaram no país os ciganos não ibéricos, provenientes da Itália, da Alemanha, dos Balcãs e da Europa Central. Eles teriam vindo juntamente com a primeira onda migratória de italianos, alemães, poloneses, russos e gregos (TEIXEIRA, 2000). Até aqui constatamos que os ciganos não chegam ao mesmo tempo no Brasil, nem vêm de uma mesma região; diante disso, cabe um questionamento importante, para as discussões propostas nesta investigação. Existe uma identidade ou várias identidades ciganas?

Para essa questão, recorremos a Stuart Hall (2003), com o livro: “*A identidade cultural na pós-modernidade*”; o autor trata das identidades e as diferentes concepções de sujeitos no cenário pós- contemporâneo. Ele desconstrói as categorias unificadas e compreende que as sociedades modernas do século XX fragmentaram as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade. “Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados”. As velhas identidades que estabilizaram por muito tempo o mundo social estão em declínio ou entrando em colapso (p. 09).

Assim chamada "crise de identidade" é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (HALL, 2003, p. 07).

Nas contribuições de Hall, é possível agrupar três concepções distintas de sujeitos:

- 1) **Sujeito do iluminismo:** é aquele baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, permanecendo essencialmente o mesmo ao longo de sua existência. O sujeito ideal o homem branco, rico, hétero, cristão e europeu. “Essa concepção é muito "individualista" do sujeito e de sua identidade (na verdade, a identidade dele: já que o sujeito do iluminismo era usualmente descrito como masculino)” (HALL, 2003, p. 11)
- 2) **Sujeito Sociológico:** o sujeito que interage nas suas relações com os outros e reflete no mundo moderno. Ele ainda tem “o seu “eu real” dentro de si, contudo este “eu” acaba sendo formado e modificado com o diálogo contínuo com os “mundos culturais exteriores” e as outras identidades que esses mundos oferecem” (HALL, 2003, p. 11)
- 3) **Sujeito pós-moderno:** o sujeito está fragmentado, nesse caso, a identidade é formada e transformada continuamente em relação aos diálogos de diversidade cultural que nos rodeiam. O sujeito assume diferentes identidades em diferentes momentos, [...] a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Há identidades múltiplas que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, como a multiplicidade de sistemas culturais significativos. (HALL, 2003, p.13).

Para compreender essa questão da identidade(s) cigana(s) é necessário contextualizá-la de forma mais ampla. Numa perspectiva de pensar no ‘ser cigano’ e ‘ser criança cigana’, com o foco nas diferentes concepções de abordagem sociocultural, centrada na antropologia e na sociologia da infância que coadunam com os posicionamentos também assumidos nesta pesquisa.

A identidade cultural e a alteridade (diferença) nesse contexto se configuram como temas inovadores nas pesquisas com os ciganos e as crianças ciganas. Ambas consideram que a identidade não está separada da cultura, e que as diferenciações se constituem na interação do eu e do outro. Aqui cabe destacar que a alteridade não tem intenção de destruir ou diminuir a cultura do outro, apenas observá-la para estabelecer diferenças entre a nossa cultura e as construções sociais em relação aos mesmos elementos da cultura do outro.

A produção científica sobre os ciganos distingue o imaginário fantasioso da vida cigana e constata que os ciganos se percebem enquanto grupo, buscando elementos que fundamentam a sua condição de “ser cigano”, através de uma história de vida construída a partir de outros referenciais: nomadismo, socialização étnica, descendência de outros ciganos/sangue (PIZZINATO, 2009).

Embora bastante diferenciados pelos dialetos, pelas ocupações e áreas geográficas, eles não constituem um povo homogêneo, nem todos são nômades, nem todos falam a mesma língua, nem todos dançam ao redor de fogueiras ou usam roupas coloridas; podem ser pobres ou ricos, podem ser cristãos, evangélicos, muçulmanos ou judeus. Eles possuem uma organização nuclear de diversos grupos e subgrupos que mantêm relações de semelhanças e diferenças entre si, com línguas, tradições e culturas distintas (FAZITO, 2006; MOONEN, 2012;

PEREIRA, 1992; TEIXEIRA, 2008).

Encontram-se subdivididos em pelo menos três etnias ciganas: Calon, Rom e Sinti³⁹, cada uma dessas subdivisões possui configurações socioculturais distintas, cada uma dessas etnias tem línguas, culturas e costumes próprios. Essas diferenças entre eles fazem com que cada coletivo tenha sua própria noção acerca de quem são, o que nem sempre é sincrônico com outras noções, divergentes, de seus pares (SHIMURA, 2017).

Destacamos aqui os *Calons* que se reconhecem como tal e se identificam como ciganos puros, ou seja, filho de pai e mãe ciganos. É o caso da maioria dos ciganos moradores do Bairro Sumaré. Eles valorizam o parentesco consanguíneo, tendo o elemento “sangue” como indissociável da ciganidade e se organizam de forma mais fechada, quando se instalam nos bairros com os não ciganos, eles procuram estar próximos uns aos outros e manter seus costumes e suas tradições (KARPOWICZ, 2018).

Como dito anteriormente, os ciganos possuem um coletivo cultural complexo e diversificado; nesse sentido, podemos pensar nos ciganos a partir de um singular plural, tendo em vista que encontram-se espalhados do oriente ao ocidente e estão organizados em grupos com características peculiares. Teixeira (2008, p. 38) enfatiza que “a territorialidade cigana se manifesta em diversas escalas: a tenda, o acampamento, a cidade, os itinerários e as regiões são espaços com os quais os ciganos estabelecem diferentes e complexas relações”. Eles podem ser nômades (os que viajam o tempo todo e vivem em barracas); seminômades (os que têm residência fixa, mas viajam); e os sedentários (tem suas casas, não viajam para realizar seus negócios, alguns possuem um nível econômico melhor e uma pequena minoria deles chegou às universidades).

De acordo com os estudos de Nunes (1996), o nome “cigano” designa muitos povos espalhados por quase todas as regiões do mundo, com diferentes crenças, religiões, costumes e

³⁹ O grupo Rom, demograficamente majoritário, é o que está distribuído por um número maior de países. É dividido em vários subgrupos (natsia, literalmente, nação ou povo), com denominações próprias, como os Kalderash, Matchuara, Lovara e Tchurara. Teve sua história profundamente vinculada à Europa Central e aos Balcãs, de onde migraram a partir do século XIX para o leste da Europa e para a América. Muitas organizações ciganas e vários ciganólogos têm tentado substituir, no léxico, Ciganos por Rom. A este processo tem-se denominado romanização, e tem a intenção de conferir legitimidade a estes grupos como sendo o dos “verdadeiros ciganos.” Há ainda, pelo menos, duas derivações dessa política. A primeira, a do subgrupo Kalderash, autoproclamada a mais “autêntica” e “nobre” entre as comunidades ciganas. A segunda é a do grupo linguístico romani, considerado, por muitos pesquisadores, como portador da “verdadeira língua cigana”. Os Sinti, também chamados Manouch, falam a língua sintó e são numericamente expressivos na Alemanha, Itália e França. Os *Calons*, cuja língua é o caló, são ciganos que se diferenciaram culturalmente após um prolongado contato com os povos ibéricos. Da Península Ibérica, onde ainda são numerosos, migraram para outros países europeus e da América. Foi de Portugal que vieram para o Brasil, onde são considerados o grupo mais numeroso. Embora os Calon tenham sido pouco estudados, acredita-se que não haja entre eles algo que se assemelhe à complexa subdivisão dos Rom (TEIXEIRA, 2008).

rituais. Historicamente, são grupos étnicos que carregam estereótipos e preconceitos em toda esfera social. Na Europa, foram submetidos às leis anticiganas, sendo assim considerados como grupos vulneráveis à violência e rejeitados, ademais sofreram perseguições com o holocausto e foram subversivos ao sistema social por exercerem suas práticas religiosas e seus rituais, foram massacrados durante a segunda guerra mundial, na mira do ódio nazista e vitimados pelos arianos de Hitler (KARPOWICZ, 2018).

Certamente, todos os povos têm sua história, e essa história fundamenta sua vida, a partir dos contextos sociais nos quais estão inseridos. Nesse sentido, a história dos ciganos está inserida e demarcada na história da humanidade pelo processo de exclusão e preconceito que foram construídos e cristalizadas em forma de estereótipos. “Sabe-se que a relação entre ciganos e não ciganos sempre foi de embates e conflitos, na pior das hipóteses entre a exclusão e o extermínio e, na melhor, numa integração subordinada, marcada por inclusão desigual.”, sofreram todo tipo de perseguições religiosa, cultural, política e racial (SILVA JÚNIOR, 2018, p. 240-241).

A esse respeito, Roger Chartier (1990) esclarece que as representações sociais e identitárias se expressam a partir dos comportamentos e das práticas de socialização pelas quais os indivíduos constroem e dão sentido às suas existências e ao mundo social. Embora marcados pela coragem, pela fé e pela resistência vivem numa luta constante por dias melhores, sempre despertaram curiosidade e interesse nas pessoas de um modo geral.

Historicizar os ciganos nos direciona a compreendê-los na sua pluralidade e nas divergências culturais distintas da sociedade não cigana. Estudiosos e pesquisadores caminham num terreno movediço quando se trata dos estudos com as comunidades ciganas, na tentativa de saber quem são e de onde vieram. Existem muitas histórias e lendas contadas de geração em geração que justificam a origem dos povos ciganos e de afirmarem sua diáspora pelo mundo. Na obra de Gil Vicente ‘*A Farsa Cigana*’, o autor nos revela que os ciganos são originários da Grécia.

Por outro lado, há menções sobre os ciganos no Brasil, que são descendentes de antigos egípcios. “Reza a velha lenda de que os ciganos recusaram hospedagem a Virgem Maria, quando ela fugia, peregrinam sobre a terra, dispersos, sem pátria, por todos os tempos”. Uma das lendas que até hoje perduram é que um dos ferreiros que fizeram os pregos que prenderam Jesus na cruz era cigano. Por isso, sua gente teria sido amaldiçoada com uma vida errante pelo mundo (TEIXEIRA, 2008, p. 05).

Uma polifonia de vozes se entrecruzam ao falar dos ciganos. Embora enxotados e expulsos, em cada lugar que passavam deixavam suas marcas culturais. As mulheres liam as

mãos, previam o futuro, e cuidavam dos afazeres domésticos, trabalhavam com o uso de ervas, os homens no comércio com a troca e venda de animais, nas lavouras de gado, devido sua circularidade pelo mundo tinham acesso às mercadorias “exóticas”, talvez a falta de oportunidades de emprego tenha sido a causa do seu destino artístico (SILVA JÚNIOR, 2018).

Os *Calons* trouxeram as primeiras profissões: latoeiro, ferreiro, armeiro e mensageiro. Contudo, o cavalo era uma mercadoria, que não deixava de ser negociada. Aliás, o comércio de cavalos e mulas era bastante movimentado pelos ciganos. Eles cumpriam o importante papel de trocar as montarias para que os viajantes prosseguissem em suas viagens. Eles foram os primeiros artistas que atuaram em Minas Gerais. O comércio das mais diversas mercadorias oferecia aos ciganos a oportunidade de algum tipo de sociabilidade com as populações locais (TEIXEIRA, 2008). A UNESCO reconhece os ciganos como Patrimônio Cultural Imaterial, tendo em vista que colaboraram para a constituição das riquezas materiais e culturais do Brasil, como a música e a dança flamenca (CARDOSO, 2019).

São possuidores de uma língua específica, no senso comum, tem por tradição realizar práticas curativas, com o uso das mãos e das ervas, praticam a quiromancia e as adivinhações. São conhecidos por gostarem de usar roupas diferenciadas e adereços, como pulseiras, colares, dente de ouro. Tendo uma cor de pele escura, passaram a ser considerados com o estigma de enviados do demônio. Devido a esse estigma, os ciganos passaram a ser proibidos, pela Igreja Católica, de casar-se entre si, ou seja, foram impedidos de exercerem seus ofícios tradicionais. Por conta deste ocorrido do passado, hoje os ciganos possuem traços fisionômicos alterados, miscigenados, de modo que é comum encontrar ciganos de olhos claros e cabelos louros (CARLOS, 2016).

O certo é que mistério, preconceito, perseguição e desconfiança são marcas que atravessam a vida dos ciganos. Unidos por laços de sangue, formam uma sociedade estruturada com costumes e leis próprias, preferem percorrer terras estranhas e sobreviver por conta própria entre as populações agarradas à sua nacionalidade, tendo desenvolvido o costume de acampar em cabanas ou em tendas rudimentares (NUNES, 1996).

Não se pode conhecer um povo isolado dos seus condicionamentos socioculturais, das suas ocupações e dos modos de vida. Diferentemente dos índios, os ciganos não demarcam seus territórios: aonde chegam ocupam as áreas mais afastadas dos centros urbanos e se destacam nas mais diferentes profissões, como: comerciantes, caldeireiros, cesteiros, artesãos de metal, músicos, vendedores ambulantes, artistas circenses, seja sob as tendas, seja nos carros de lona ou em cima dos seus cavalos, fazem o seu comércio em busca de melhores condições de vida. Comumente encarados, de modo discriminatório por outros grupos, experimentam

males provocados por visões distorcidas em relação às suas práticas e aos seus costumes (CARDOSO; BONOMO, 2019).

De acordo com Goldfarb (2013), os ciganos podem ser caracterizados como quem vive em “bandos” ou “anda sempre em grupo”. A pesquisadora também destaca que a aparência física e os comportamentos sociais e morais são elementos que definem os ciganos e os diferenciam da população não cigana; e ainda acrescenta que os ciganos são marcados por estigmas que se relacionam com determinadas imagens sobre o corpo, o que Bourdieu chamou de “*hexis corporal*”. Representadas pelo vestuário, pelos adereços, pelos gestos e códigos linguísticos, tais símbolos estéticos corroboram os aspectos morais da conduta dos ciganos. Contudo, sofrem com o preconceito devido às suas crenças e à sua cultura, além de estarem inseridos em um grupo estigmatizado em todas as esferas sociais.

Os ciganos não gostam de se submeter às leis e às regras que não sejam as deles, uma vez que prezam, acima de tudo, a liberdade. Assim, podem até se estabelecer por muito tempo em um mesmo lugar, mas, nesse caso, procuram morar em uma mesma rua ou, de preferência, manter a unidade familiar. Embora morando em suas casas continuam com o espírito nômade, como profetas do tempo contemplam a natureza e se apropriam dos elementos sol e lua para prever os dias de chuva; eles criam códigos para se comunicarem, e estão sempre próximos aos seus, sejam da mesma família, sejam de outra linhagem; o fato é que o sentimento de pertença à mesma categoria de indivíduo é mais forte do que as diferenças que os separam (NUNES, 1996).

Em relação à moradia, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Pesquisa de Informações Básicas Municipais (MUNIC), em 2014, identificou 337 acampamentos ciganos, distribuídos em 21 estados. De certo que esse mapeamento não se aproxima da quantidade real de ciganos e de suas moradias, tendo em vista que “os grupos migram internamente, se fixam em residências e não são mapeados e abrangidos por políticas públicas”⁴⁰.

As falhas na sistematização dos dados estatísticos refletem na inadequada formulação de políticas públicas, especificamente, nas áreas de saúde e educação. Há ações e omissões das autoridades estatais que impedem o acesso do povo cigano a serviços públicos de qualidade. A falta de respeito à cultura e de seus modos de vida impacta como formas de discriminação e de racismo.

De acordo com Silva (2015, p. 45), os ciganos ainda “são poucos contemplados

⁴⁰ (DADICO, 2021).

pelas políticas públicas, pois têm, mais do que os outros grupos, dificuldade em se organizar para reivindicar direitos diante do Estado”. A esse respeito, podemos observar a partir dos dados do Ministério do Desenvolvimento Social – MDS, em março de 2018, como os ciganos se encontram no Sistema do Cadastro Único.

Tabela 2 - Quantidade de ciganos no Cadastro Único

QUANTIDADE DE CIGANOS NO CADASTRO ÚNICO			
UF	Recebe o Bolsa Família		TOTAL
	NÃO	SIM	
Acre	4	3	7
Alagoas	155	387	542
Amapá	4	9	13
Amazonas	16	45	61
Bahia	1593	5182	6775
Ceará	268	201	469
Distrito Federal	13	107	120
Espírito Santo	264	479	743
Goiás	816	1642	2458
Maranhão	287	870	1157
Mato Grosso	44	32	76
Mato Grosso do Sul	20	13	33
Minas Gerais	917	1880	2797
Pará	10	123	133
Paraíba	294	685	979
Paraná	216	312	528
Pernambuco	231	457	688
Piauí	278	369	647
Rio de Janeiro	324	205	529
Rio Grande do Norte	210	388	598
Rio Grande do Sul	111	68	179
Rondônia	13	12	25
Roraima	0	1	1
Santa Catarina	34	125	159
São Paulo	536	803	1339
Sergipe	384	414	798
Tocantins	54	95	149
TOTAL	7.096	14.907	22.003

Fonte: Ministério do Desenvolvimento Social (2017).

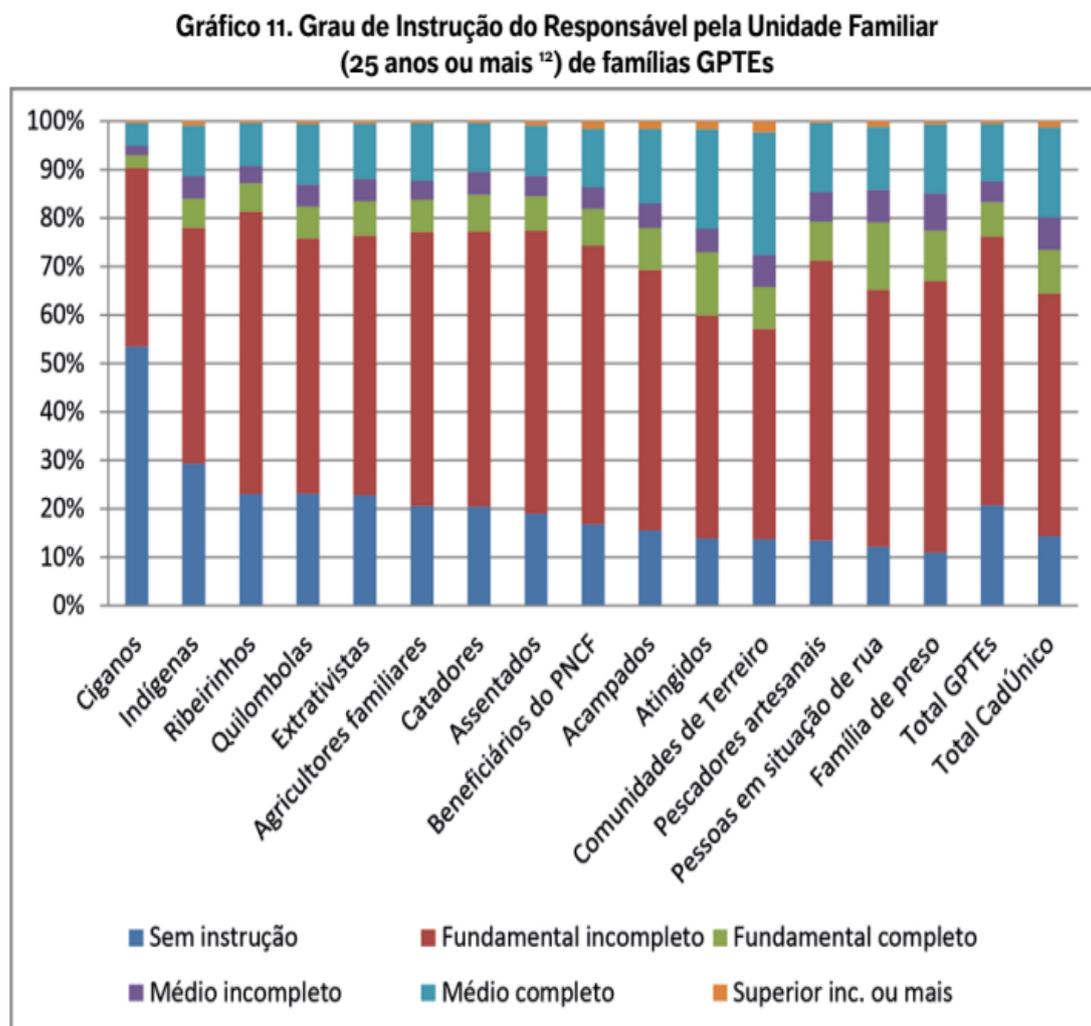
No quadro acima, é possível perceber a falta de visibilidade e de reconhecimento e o quanto ainda são esquivados de seus direitos. Conforme os dados apresentados, o número de ciganos cadastrados em um dos programas do governo, Bolsa Família, contabilizam 22.003 pessoas ciganas; dessas, apenas 14.907 recebem o benefício.

Diante do exposto, os ciganos vivem em condições de vulnerabilidade, uma vez que o programa é um auxílio para as pessoas de baixa renda, logo, o número de pessoas beneficiadas ainda encontra-se distante do quantitativo fidedigno de ciganos cadastrados.

Os ciganos apresentam características diferentes em relação à sociedade dita majoritária (a branca), econômica e politicamente dominante (CORADINI; SOUZA, 2014). A partir dos conceitos e das definições dados pelos autores, não é suficiente conhecer e saber quem são os ciganos, sem ver, sentir e estar junto deles, partilhando de seus costumes. É necessária uma aproximação e uma escuta sensível.

Nas contribuições dos estudos de Olinda (2016), os estereótipos que transformam os sujeitos em coisas estáticas são identificados como vícios de pessoas que não se abrem para a verdade e para o direito de respeitar as crenças e a cultura do outro. Nesse sentido, olhando para os ciganos, podemos observar as práticas de diferentes tradições, por exemplo, indígenas, quilombolas e africanas. Mas o que essa diferença representa e influi no universo cigano? Ainda analisando os dados do Cadastro Único do Governo Federal em relação ao grau de escolaridade, como podemos ver na imagem seguinte:

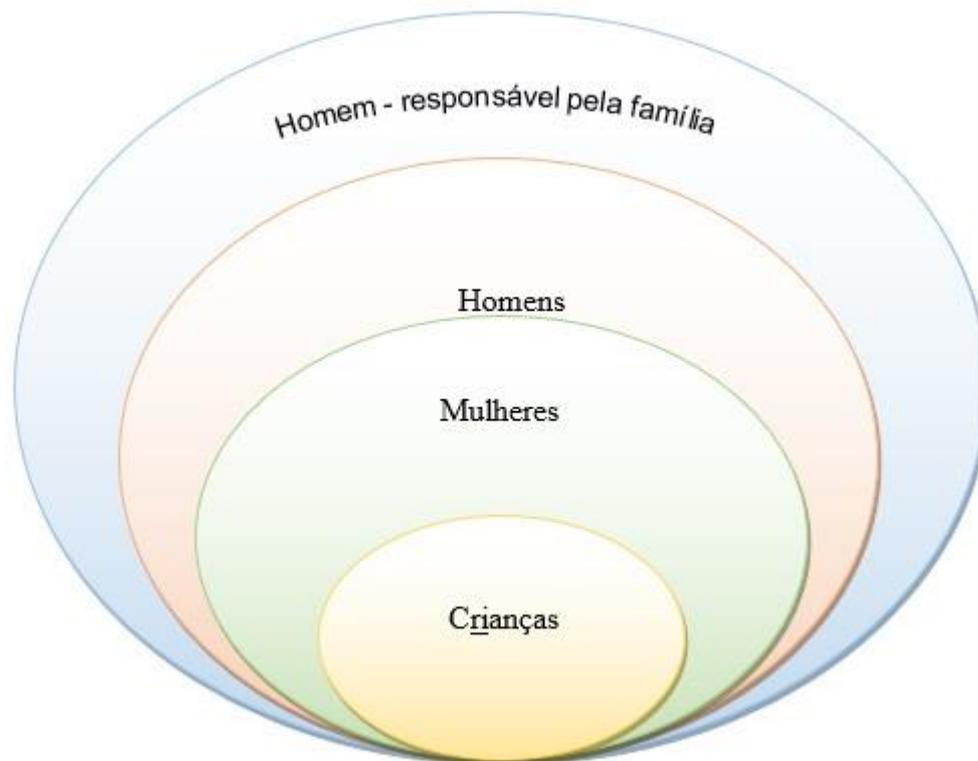
Figura 22 - Gráfico do grau de instrução do responsável pela unidade familiar



Fonte: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (2014).

Analisando as questões expostas na imagem, o grupo que apresenta maior percentual de responsável pela unidade familiar sem escolaridade é o grupo dos ciganos, com 53,4%. Infelizmente, além de não serem vistos pelo governo, fato da cultura deles também influencia nesses dados, pois a tradição é que as mulheres se dediquem às famílias, “abandonando” as questões educacionais. Para ratificar essa questão tradicional, nos baseamos num desenho em que o homem fica ao redor de todos (responsável pela família), mais adentro ficam as mulheres e, ao centro, as crianças. Como podemos ver na Figura 23.

Figura 23 - Composição da Família Cigana



Fonte: CARLOS (2021).

Na figura 23 visualizamos a concepção familiar da educação cigana, a qual perpassa desde a constituição do casal, passando pelos rituais de casamento, da criação dos filhos, da divisão de gênero e dos papéis familiares. Relacionando a concepção de família dos ciganos com os resultados do Cadastro Único de Saúde, percebe-se que devido à exclusão da ampla maioria dos direitos sociais, da inserção e convivência com a população de diferentes culturas, os ciganos modificam, pouco a pouco, suas práticas culturais, inclusive a forma de organização da vida sociocultural da família.

3.6 Os Ciganos do Bairro Sumaré de onde vieram e como chegaram

Os ciganos residentes no Ceará por muito tempo deixaram suas barracas e seus acampamentos, eles moram em casas, embora, mantenham uma das suas principais tradições, “as viagens” para realizar negócios e a comercialização de animais, que vingou com mais intensidade até a metade do século passado, deu vez à venda de produtos importados em feiras ou de porta em porta.

Os ciganos *Calons* moradores do bairro Sumaré são descendentes da Família Cruz

e Cavalcante. Vieram da cidade de Jequié-BA, com destino ao Ceará, no ano de 1936. Apresentando o atestado de conduta⁴¹ e guiados pelo líder cigano, Valdemar Pires Cavalcante (PIRES, 2008). Eles viviam do comércio ambulante, trabalhavam em pequenas propriedades rurais, com suas mulas e cavalos buscavam ganhar a vida pelas cidades no interior do Ceará. Prestavam favores aos políticos locais, arranchavam nas fazendas dos coronéis que mantinham o poder político na época, cuidavam do gado, vigiavam as propriedades rurais, e frequentavam as feiras livres da cidade. As relações que mantinham com o poder público e a economia local foram elementos motivadores que possibilitaram o grupo a permanecer na cidade e posteriormente se fixarem no bairro Sumaré.

Atualmente, existem em média 70 famílias descendentes de etnia cigana⁴², no bairro Sumaré. Esses dados são extraoficiais, tendo em vista que não há dados oficiais que nos remeta a um quantitativo da população de etnia cigana no estado do Ceará. Desde a parada do grupo, quando deixaram os acampamentos, as viagens e passaram a morar em suas casas, as configurações familiares foram se modificando e novas formas e estilos de vida foram surgindo.

O contato com os moradores possibilitou o grupo a encontrar novas “identidades”. A esse respeito, Shimura (2017) apresenta as categorias identitárias ciganas (CIC), a partir de dois segmentos: os étnico-raciais e os socioculturais. O primeiro se refere aos ciganos que possuem parentescos consanguíneos “puros”. Já o segundo, se refere aos ciganos mestiços “misturados”. Os ciganos mais jovens carregam essa identidade marcada pela hibridação. Por exemplo, a língua, que é considerada um marcador cultural, entre eles. Embora ainda falada pelos mais velhos, são poucos os que aprendem e falam, o que implica dizer que a língua cigana corre o risco de extinção.

Os estudos realizados por Silva (2015)⁴³ e Carlos (2016)⁴⁴ são os únicos que se debruçaram de modo sistemático sobre comunidades e/ou famílias ciganas no Ceará. Os pesquisadores, em suas pesquisas, apresentam as histórias de vida dos ciganos por meio do resgate da memória, rompendo com o silenciamento de anos na relação com os não ciganos, além das formas de identificação e organização social, meios de sobrevivência entre outros aspectos.

As pesquisas constataram que esses ciganos são “sedentários” desde a década de

⁴¹ Documento de boa conduta que o chefe dos ciganos apresentava em cada cidade que chegava se direcionando aos órgãos públicos e as delegacias para permitir a entrada do grupo.

⁴² Dados informados com base no ICB-Instituto Cigano do Brasil. Esses dados são fruto da mobilização do Instituto Cigano do Brasil – ICB, que estima também a presença de ciganos morando em mais de 60 municípios cearenses.

⁴³ (SILVA, 2015).

⁴⁴ (CARLOS, 2016).

1980 e que, com o passar dos anos, começaram a compartilhar os modos de vida presentes entre a população local não cigana nos seus respectivos contextos, tais como: alguns têm empregos formais e/ou informais, frequentam igrejas católicas, protestantes entre outras religiões; os filhos estão matriculados em escolas públicas.

Essas mudanças foram motivadas pela resistência da população local em aceitá-los como moradores, bem como diminuir as formas de preconceito e discriminação que se reportam a processos de estigmatização devido a sua condição étnica. Aos poucos, os ciganos vão deixando de lado as práticas que segundo os não ciganos são compositoras da “ciganidade”: leitura de cartas, realização de venda e trocas de objetos pelos homens, uso de roupas coloridas, principalmente pelas mulheres, restrição do chibi, linguagem específica, apenas nos espaços domésticos. Apesar da discriminação por parte dos não ciganos, alguns ciganos realizam suas viagens e exercem suas práticas, assumindo, portanto, outros significados principalmente nas relações familiares.

Desde 2018, algumas ações vêm sendo desenvolvidas com o grupo, por meio do Instituto Cigano do Brasil⁴⁵, em parceria com o SESC-CE e com a Secretaria de Direitos humanos do município de Sobral. Os ciganos vêm participando do evento do SESC Povos do Mar e Herança Nativa, onde eles se apresentam com suas práticas culturais e realizações de palestras, falando dos seus costumes e das suas tradições ciganas.

No ano de 2019, o município de Sobral aprovou a Lei Municipal 1628/2017, que estabelece o dia municipal do cigano, o dia 24 de maio de 2019. A Secretaria dos Direitos Humanos, Habitação e Assistência Social (SEDHAS), passou a ter uma atenção especial da intersectorialidade com o compromisso de inserir os ciganos nas políticas públicas.

Naquele ano, fui convidada pelo ICB e pela Secretaria de Direitos Humanos da cidade de Sobral para participar das ações e unir forças com a comunidade cigana do Bairro do Sumaré para participar da I semana dos Povos ciganos em Sobral que teve como tema: "Orgulho de ser Cigano: um encanto milenar de povos proféticos com olhar ardente".

Durante a semana, fomos à casa de cultura, onde debatemos sobre a educação, a cultura e a saúde dos povos ciganos. Realizamos rodas de conversas no posto de saúde do bairro com a participação do Sr. Benoar e do Sr. Batista, realizamos preenchimento de cadastros de famílias ciganas no posto de saúde do bairro Sumaré. Tivemos um show com músicas ciganas

⁴⁵ É um instituto de direito privado, sem fins lucrativos de cunho sociocultural regido por estatuto próprio de abrangência nacional. Mobiliza ações e até mesmo internacionais, atuando com as classe de baixa renda, auxiliando nos serviços gratuitos e permanentes, além de desenvolver projetos e campanhas na área da saúde, promove atividades de esporte, lazer e cultura, articula parcerias, entre outras ações que possibilitam a visibilidade da classe cigana não somente no Brasil, mas como exterior.

com a participação do cigano Calon Renê Jango. Fomos até a Câmara Municipal de Sobral, esse foi um momento histórico, uma vez que as lideranças ciganas juntamente com o Instituto Cigano do Brasil foram ouvidos e reivindicaram seus direitos às autoridades presentes. Naquele evento, participaram as lideranças comunitárias, religiosas, gestores públicos, técnicos da política, da educação, cultura, saúde, assistência social e representantes da Secretaria de Direitos Humanos do Município de Sobral. Foi uma semana ativa com expressiva participação das comunidades ciganas do bairro Sumaré e da Fazenda Joelma.

Percebi que a I semana dos Povos Ciganos de Sobral mobilizou ações que favoreceram visibilidade à comunidade, possibilitando abertura para o diálogo com outros órgãos institucionais e para o campo de trabalho, engajou o grupo de forma mais concentrada nos eventos culturais promovidos pelo SESC Povos do Mar e Heranças Nativa.

Tendo em vista que o ano de 2020 nos apresentou um cenário conturbado, momento em que a COVID-19 foi um agravante mundial que impossibilitou essa população de realizar os seus serviços e suas viagens. Naquele ano, o ICB em parceria com o SESC continuaram com outras ações, como: doações de cestas básicas, distribuição de álcool gel e máscaras. A Universidade Vale do Acaraú-UVA, em parceria com a Secretaria de Direitos Humanos, criou o Grupo de trabalho - GT para debater questões emergentes que dizem respeito à saúde, à educação e ao acesso aos serviços públicos, a fim de visibilizar e fortalecer a identidade cigana.

No ano de 2021, outro marco significativo ocorreu quando o Sr. Batista e a Sra. Dulcineide foram convidados pelo ICB para gravarem o documentário “O Ciganinho Milagroso⁴⁶” que ocorreu na cidade de Esperantina no Piauí.

Reconheço que o processo de luta e direitos são conquistas, por isso acredito que, mesmo em passos lentos, os movimentos vêm se delineando em parcerias com o Instituto Cigano do Brasil - ICB e o envolvimento de outros órgãos educacionais, a fim de intensificar ações e engajar o grupo para o fortalecimento e para a visibilidade da cultura cigana.

⁴⁶ Baseado em fatos reais, o filme retrata um massacre ocorrido na cidade de Esperantina no Piauí, no ano de 1913, quando um grupo de quase 200 ciganos foi perseguido pela Polícia e vários deles foram mortos, após acusação de terem cometido delitos. Dentre as vítimas, uma criança de 7 anos que havia se refugiado em uma árvore após cair de um cavalo, mas, ainda assim, foi alvejada e morta pelos policiais. O Documentário conta com um elenco formado por pessoas de etnias ciganas. SERAFIM, Rose. **Filme documental conta história sobre massacre de ciganos no Piauí**. Natal: Eco Nordeste, 2020. Disponível em: <https://agenciaeconordeste.com.br/filme-documental-conta-historia-sobre-massacre-de-ciganos-no-piaui/>. Acesso em: 04 out. 2022.



4. SER CRIANÇA CIGANA E A CIGANIDADE NA INFÂNCIA

*“A infância é quando ainda não é demasiado tarde.
É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos,
para nos deixarmos encantar.
Quase tudo se adquire nesse tempo em que
aprendemos o próprio sentido do tempo.”*

Mia Couto

Com o intuito de atender aos objetivos propostos nesta tese, esta seção trata das múltiplas concepções de Criança e Infância enquanto uma construção histórico-social, político e cultural fundamentada nos autores: Frota (2018); Leal (2004); Kohan (2004, 2007); Kuhlmann Jr. e Fernandes (2014); De Conti e Sperb (2009); Kramer (2002) e Corsaro (2011). Em seguida, apresento o devir criança e as diferentes formas de ser criança cigana, mostrando que elas são, a um só tempo, construtoras de sua identidade cultural e vítimas de um sistema que nega seus traços culturais, impondo modos de pensar e de viver conflitantes com sua ancestralidade, conforme atestam os estudos antropológicos de Cohan (2005b); Monteiro e Goldfarb (2017) e Tassinari (2007). Culminando a discussão do ser criança cigana no bairro Sumaré, apresento cada menina a partir dos seus autorretratos, das observações participantes, dos registros do diário de itinerância e das próprias narrativas das meninas, buscando já refletir sobre as suas identidades ciganas, formas de resistências e/ou hibridações.

4.1 As diferentes concepções de criança e de infância: um conceito histórico-social

A palavra infância tem sua origem no latim e significa ausência de fala, e dependência. É um termo genérico que comporta múltiplas compreensões. Conforme o dicionário Houaiss (2010), a infância é um período da vida humana que vai do nascimento à adolescência. A partir dessa definição, não é possível caracterizar a infância tendo em vista os seus construtos históricos e sociais.

Na etimologia, o termo ‘infância’, em latim *infans*, significa sem linguagem. Isso implica dizer que, na tradição filosófica ocidental, não possuir uma linguagem era também não possuir um pensamento, nem conhecimento ou mesmo raciocínio. O que significava que a criança era considerada alguém a ser adestrado, moralizado e educado (CASTRO, 2010).

O percurso construtivo sobre o que seja infância e criança se remonta num processo histórico-social que vem sendo construído a partir de diferentes épocas e grupos sociais. À medida que a sociedade se modifica, novos condicionantes sociais surgem e apresentam condições para perceber a criança sob novas perspectivas.

Del Priore e Philippe Àries trouxeram contributos importantes para os estudos sobre a criança e a infância no Brasil. As concepções a respeito da criança e da infância não se apresentam de forma homogênea, elas vêm mudando, tendo em vista que a criança vivencia processos de socialização, de desenvolvimentos e de saberes advindos dos convívios que ela

tem com a família, com a escola e com a sociedade.

Del Priore (2004), ao tratar da história das crianças no Brasil, apresenta as crianças para além do lado obscuro da história, “seus vínculos afetivos e sociais e sua aprendizagem na vida” (p. 15). A esse respeito, a autora esclarece que existe “uma distância entre o mundo infantil que a criança(s) vive com o que as instituições e autoridades pregam, ou seja, o mundo que a criança deveria ter é diferente do mundo que ela vive”(p. 08). Embora onipresente na esfera social, não podemos tensionar as relações com as crianças e as infâncias reais, desvinculando o contexto social que elas estão inseridas.

Philippe Ariès, em seus estudos, apresenta as formas infantis e os modos de viver da criança no período que vai da Idade Média ao século XVIII. Até então, a criança era entendida como um ser criança diferente do adulto, em tamanho e em força. Na obra *História social da criança e da família*, Ariès apresenta a criança de forma desvalorizada e frágil, observando seu comportamentos, suas relações com a família e com a sociedade, destacando a ausência do sentimento de infância. A criança era apresentada como um anonimato, um instrumento ideológico, visto como um adulto em tamanho reduzido que necessitava de cuidados básicos até executarem tudo sozinha. Durante muito tempo, a criança foi visibilizada como um adulto em miniatura. Para o autor, isso era a ausência do sentimento de infância.

O que vinha por trás dessa concepção era uma compreensão de que a criança não detinha experiências que a ajudasse a ser autônoma; necessitando de cuidados provenientes do adulto, era um sujeito incompleto e que estava em constante preparo para a sua vida futura. Esse entendimento vinculado “a pretensa completude adulta tem transformado a criança como frágil, incapaz e educada para a submissão às regras de um mundo adultocêntrico do que para sua própria formação” daí a necessidade de termos “sempre a pretensão de saber muito, seja por ter sido todos crianças, seja por termos crianças ao nosso redor ou ainda por dedicarmos-nos aos cuidados, estudos, proteção ou educação das mesmas” (LEAL, 2004, p. 20-21).

Essa concepção corroborava com a ideia de que ela era um sujeito passivo, inacabado, ausente de responsabilidade e de autonomia. A esse respeito, Cohn (2005) alerta para o risco de uma leitura rápida e ingênua que fazemos a respeito da infância. Para a autora, as ideias de “tabula rasa”, “filhas do pecado”, “habitantes do paraíso”, dentre tantas outras representações da criança são apresentadas por muitos estudiosos que deixam transparecer uma “imagem negativa da criança” (p. 8).

Pelo fato de a criança ser vista historicamente como um ser subordinado ao adulto, tal subordinação coloca a criança numa condição de incapaz; nesse sentido, ela traz consigo a crença de que é propriedade dos adultos, ou seja, daqueles que têm autoridade para controlar e

decidir suas vidas (GOLDBERG; FROTA, 2018).

E o que é ser criança numa sociedade marcada por diferenças e desigualdades sociais? Todas as crianças vivem suas infâncias? Para responder a esses questionamentos, cabe destacar que as desigualdades sociais produzem infâncias distintas, a depender das experiências e vivências de cada grupo social.

Pinheiro (2004) informa que as representações da criança do adolescente no Brasil se difundiram a partir da desigualdade, exclusão e dominação. Esses elementos, segundo a autora, foram bases fundantes que gestaram as representações sociais da criança e do adolescente no Brasil no segmento subalterno.

As crianças sempre estiveram presentes em todos lugares, elas compartilham diversos espaços e possuem realidades e representações distintas. Existem crianças que vivem na periferia, no campo, na zona urbana; existem crianças de etnias ciganas, indígenas, quilombolas; crianças que vivem em situação de pobreza oriundas das classes populares; crianças desvalidas e que moram na rua. Essas dimensões nos fazem pensar nas diferentes infâncias existentes.

Frota (2007, p.01) ressalta que “existe a compreensão de que ser criança resume-se em ser feliz, alegre, despreocupado, ter condições de vida propícias ao seu desenvolvimento, ou seja, a infância é considerada o melhor tempo da vida”. Mas se observarmos ao nosso redor percebemos que os papéis atribuídos para este grupo geracional mudam de acordo com suas variáveis sociais, ou seja, nem todas as crianças se enquadram nos padrões estabelecidos pela sociedade e vivem suas infâncias.

No cenário atual, a infância atravessa transformações socioculturais nas quais mudaram os papéis, valores e significados que se têm a respeito da criança e de seus comportamentos na sociedade. Embora diferente do adulto, a criança não é desigual ou incompleta. Ela possui saberes, pensa como criança e pode ser pensada a partir de uma categoria singular plural, em função da diversidade social, econômica e cultural em que vive.

Sarmento (2004, p. 14) considera “a criança um projeto inacabado da sociedade moderna, elas possuem características distintas, direitos relegados e fazem parte de um grupo etário próprio”. [...] “assim como todo ser humano, a criança é um sujeito social e histórico que faz parte de uma organização e está inserida numa sociedade, com uma determinada cultura” (BRASIL, 1998 a, p. 21).

Discutir as diferentes concepções de criança e de infância é compreender as construções sociais, culturais e históricas que abarcam a vida na sociedade. De forma ambígua, as crianças enquanto sujeitos da infância, ora são colocadas como inocentes, ora como impuras,

ora como dependentes e ora como independentes; essas características poderiam ser inatas ou adquiridas (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2012). Todas essas dualidades são decorrentes das tensões advindas das relações sociais que permeiam a nossa história, onde ora se defende a existência da infância e ora a nega (*idem*).

Kuhlmann Júnior (2001, p. 16), ao se referir ao caráter histórico e social da infância, considera que “toda sociedade tem seus sistemas de classes e idades e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel”. Para o autor, é preciso reconhecer as crianças enquanto sujeitos históricos, “e perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, viver e morrer expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos” (KUHLMANN JÚNIOR, 2001, p. 32).

No campo da educação, a criança era vista, ou ainda é, em alguns espaços, como por exemplo, na escola, como um ser que precisa ser disciplinado por meio de moralismo e autoritarismo do adulto. Não que a disciplina seja importante, mas, pela via do autoritarismo do adulto, a criança perde sua capacidade inventora passando a ser passiva ou apenas receptora do conhecimento (CRUZ, 2019; FREIRE, 2002).

Essa ideia parte de uma educação tradicional que não contribui para o desenvolvimento significativo e moral da criança, limitando-a do pensamento criativo, tendo em vista que as relações sociais que a criança estabelece com o meio em que ela está inserida influenciam no seu desenvolvimento e na sua autonomia. Desse modo, a infância não pode ser pensada apenas como uma categoria do cenário educacional, político, econômico, mas um elemento essencial da história da produção e reprodução da vida social.

4.2 O devir criança

A criança, no seu convívio com os adultos e no contato com múltiplas linguagens, aprende a ser, a viver e habitar no mundo; ela adquire experiências e desenvolve seus potenciais cognitivos, afetivos e emocionais. Segundo Agamben (2001), a infância é tanto ausência quanto busca de linguagem; para o autor, é na infância que se dá a descontinuidade especificamente humana entre o dado e o adquirido, entre a natureza e a cultura.

Sabemos que a criança encontra-se constantemente movida pela linguagem, à medida que ela experiencia acontecimentos diversos, ela apresenta desafios e elabora explicações contrárias daquelas construídas pelos adultos.

A esse respeito, Frota (2018, p. 07-08) aponta “que podemos habitar e sermos

habitados pela infância, que pode ser acessada em qualquer tempo da existência”. Desse modo, a estudiosa considera que a experiência e infância são condições da linguagem e elementos indissociáveis que contribuem para a noção da infância. Nessa via de entendimento, somos convidados a olhar a infância como algo inovador, que está em constante transformação.

Sabemos que esse novo olhar acerca da infância faz parte de um projeto da contemporaneidade, pois, desde o seu nascimento, a criança se constitui e se reinventa a partir dos seus contextos socioculturais. Afinal [...] “ser criança é uma possibilidade por uma ruptura com o vir a ser e abertura ao devir; pela experiência resgatadora, que nos possibilita uma conquista de um modo de ser mais próprio” (FROTA, 2018, p. 08).

Ao pensarmos na infância na contemporaneidade, somos confrontados com uma carga de informações que a criança adquire a partir dos moldes que a sociedade produz. Nesse sentido, a infância ocupa sempre um novo lugar e se desdobra no vir a ser e num devir. Nessa mesma via de entendimento, Frota (2007, p. 149) esclarece que “não podemos pensar a infância como cristalizada ou acabada, constitui-se mesmo num devir, que incorpora a noção de transformação e dinamismo”. Nas contribuições da autora, pensar a infância no devir é pensar a(s) infância(s) de um modo particular e nas suas múltiplas emergências (FROTA, 2007).

Numa perspectiva filosófica, Kohan (2007) apresenta a relação do tempo com a infância e nos mostra que os gregos utilizavam três palavras para referir ao tempo: *Chronos*, a continuidade do tempo sucessivo; *Kairós*, significando medida, proporção e especificamente em relação ao tempo momento crítico, oportunidade; *Aión*, significando a intensidade do tempo na vida humana, ou seja, “é o tempo circular, sem a sucessão consecutiva do passado, presente, futuro, mas com a afirmação intensiva de um outro tempo de existência” (p. 86).

Ao tratar do tempo *Chronos*, o autor se refere à “soma do passado, do presente e do futuro, o presente é o limite entre o que já foi e não é mais (o passado) e o que ainda não foi, portanto ainda não é, mas será (o futuro)”;

o tempo *Aion* reconhece a infância, de forma subjetiva que atravessa todas as idades, permitindo a transformação de si, o tempo aiônico nessa concepção corresponde ao poder e à infância como uma condição da vida humana que encontra-se preche de possibilidades de ser e estar no mundo.

Na visão do autor, a infância é um processo intensivo de construção do sujeito na sociedade, e, por isso, não pode ser pensada de modo universal. Nesse sentido, é próprio dizer que a infância não é uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida, mas um período marcado pela relação intensa com o movimento da vida.

Ao pensar nas crianças e nas infâncias, qual tempo é possível? Qual o tempo que atravessa as infâncias das crianças? Podemos pensar a infância a partir do tempo *Chronos* e

Aion? Para responder a essas indagações, é possível compreender o tempo como algo fluido, constante, de construção de sentidos e que tece a vida. Nessa condição, o tempo torna-se uma categoria importante que nos possibilita perceber a criança como protagonista de sua vida, no entanto, é importante respeitar o tempo da criança e valorizar os seus cotidianos, disponibilizando a elas caminhos para que elas possam estabelecer um encontro de trocas e de aprendizagens coletivas. Para isso, [...] “é preciso ampliar horizontes da temporalidade” (KOHAN, 2007, p. 86).

Nas contribuições de Kohan (2004, 2007), Agamben (2001), Larrosa (2002,2011) e Frola (2007, 2018), a infância é um tempo aberto, atravessado pela experiência. Para os referidos autores, a infância atravessa o tempo *Chronos* e o *Aion*, a infância é intensidade, acontecimento, experiência; ela não se esgota em si mesma. É um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do seu lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados e inesperados. A infância é um tempo inesgotável de fluidez contínua de experimentação, algo sem temporalidade cronológica, mas de direção própria.

Larrosa (2011) destaca a experiência como o princípio da subjetividade, para ele a experiência é sempre algo subjetivo que nos afeta, que produz afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. É o sujeito exposto, “sensível, vulnerável. Além disso, este princípio supõe que não temos experiências em comum. Cada um faz ou padece sua própria experiência, e isso, de modo único, singular, particular e próprio.

Nesse sentido, pensar na criança enquanto sujeito da experiência é pensar na infância como uma condição humana inacabada, como “uma forma de habitar o presente, de estarmos inteiramente presentes no presente, como se o presente fosse agora, como se fôssemos sempre infância como se o futuro fosse apenas outra forma do presente”, de abrir-se à vida como possibilidades, de que tudo possa ser de maneira diferente do que é, de refazermos a nós mesmos e a ressignificar o que fazemos. Isso faz muito sentido para a criança, manter viva a sua infância e também faz muito sentido para irmos ao encontro de outras infâncias e cuidar da nossa condição infantil independente do tempo que vivemos e estamos (KOHAN, 2007, p. 193-195).

Por meio da infância podemos recuperar o que perdemos ao se tornar adulto, pois a nossa ação inventiva e criadora renasce ao nos permitir deixar viva a criança que há em nós. De acordo com Castro (2013, p. 18), “as definições sobre o que é ser criança ainda permanecem até hoje atreladas à lógica evolutiva diferencialista da vida humana”, ou seja, devido ao fator etário, nem sempre as crianças são consideradas enquanto um grupo social que possuem suas potencialidades, que pensa e que tem suas opiniões e escolhas que devem ser respeitadas.

4.2.1 A criança cigana como construtora de cultura

O que é ser criança cigana? Que fatores contribuem para o ser criança cigana? São os fatores biológicos? Etários? São os cuidados e a proteção? Os aspectos físicos? A presença da criança cigana nas pesquisas em educação ainda são ínfimas, pois exige do pesquisador(a) uma aproximação com os familiares e um envolvimento com o território a ser investigado. Para tanto, é necessário empatia, um olhar cuidadoso, escuta sensível, afeto, cuidado e atenção. Afinal, conhecer a criança cigana em sua comunidade não é uma tarefa fácil e simples.

Desse modo, não podemos falar de crianças ciganas sem entender os seus contextos socioculturais e sem compreender o lugar que essas crianças ocupam na sociedade. Nessa perspectiva, [...] “precisamos nos desvencilhar das imagens preconcebidas e abordar o universo dessas crianças para conhecer a realidade em que elas vivem e tentar entender o que há nelas, e não o que esperamos que elas nos ofereçam” (COHAN, 2005b, p. 08).

Com base no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069, “considera-se criança a pessoa até 12 anos incompletos [...]” (BRASIL, 1990, p. 1). Entretanto, existem diversas representações do ser criança e da infância. É necessário compreendê-las, pois fazem parte das diferentes formações sociais geradoras de redes interdependentes “que podem ser mais ou menos longas, mais ou menos complexas, mais ou menos condicionadoras, que definem a especificidade de cada formação ou configuração social” (CHARTIER, 1988, p. 1).

De acordo com Monteiro (2017, p. 27), “A infância cigana compreende fases sucessivas: o momento de proteção, aprendizagem e preparação para tornar-se um adulto”. Nesse sentido, ser criança cigana compreende “um tempo maior da vida, que se estende até o matrimônio, momento em que a menina e o menino se tornarão homem e mulher e iniciarão uma nova família a partir da vinda dos filhos”.

Com base nas diferentes concepções de criança e de infância expostas aqui, nos importa fazer um recorte, a fim de compreender a criança cigana no seu contexto social, cultural e simbólico e como se dão suas relações entre os adultos. Nesse sentido, adentramos no campo da Antropologia por se tratar de uma ciência que nos ajuda a compreender outras culturas e sociedades e perceber a criança como produtora de culturas, uma vez que ela tem a capacidade atuante de aprender e ressignificar as coisas ao seu redor, rompendo com o olhar adultocêntrico.

À luz dos estudos antropológicos, as crianças passaram a serem visibilizadas de forma inovadora e a cultura passa a ser entendida como um sistema simbólico que é acionado por esses atores sociais para dar sentido às suas experiências. Cohan (2005b) destaca que ao

falar de culturas infantis devemos considerar as particularidades socioculturais e as realidades às quais as crianças estão inseridas, bem como os sistemas simbólicos construídos na cultura de pares e com os adultos.

Com isso, uma nova configuração social e cultural abre espaço para o ser criança, com o intuito de compreender o universo e a autonomia infantil de forma diferente do adulto. De acordo com Toren (2013), a criança possui uma capacidade de compreensão acerca da cultura, enquanto que os adultos não possuem essa capacidade, por naturalizarem.

Sabemos que as crianças ciganas integram a sociedade e fazem parte dos grupos sociais que possuem realidades distintas. Contudo, elas participam de produções coletivas, reelaboram os conhecimentos adquiridos com autonomia, desenvoltura e espontaneidade. Embora convivendo com outras crianças fora do grupo, como por exemplo na escola, as interações entre as crianças ciganas ocorrem de forma restrita, ou seja, as crianças produzem suas culturas brincando e interagindo entre si, com primas(os) e irmã(ões).

A convivência das crianças ciganas no interior do grupo se estabelece numa rede de relação familiar, e fora dele, num encontro intercultural, ao se relacionar com as *gajins*⁴⁷. Desse modo, as crianças elaboram sentidos, compartilham seus saberes e participam de forma ativa e atuante enquanto produtoras de culturas.

O protagonismo infantil cigano se constitui entre os membros das famílias onde as crianças buscam diversas formas para manifestar os seus saberes. Seja brincando na calçada ou no quintal, na contação de história, nas interações com outras crianças, na escola ou no coletivo familiar, elas potencializam suas experiências e criam novos caminhos, percorrem trilhas e se reinventam. De acordo com Nunes (1996), Ferrari (2010) Goldfarb (2013), Santana (1983) e Fonseca (1996), entre os ciganos é na família que se dá o começo e a continuidade da educação intergeracional. Na complexa questão de pensar na criança cigana enquanto construtora de cultura, é possível olhar as relações geracionais (crianças-adultos/ crianças-crianças/ adultos-adultos).

As crianças ciganas se encontram imersas nas relações de parentesco e intergeracional. Lani Bayle (2020, p. 61) considera o intergeracional como um objeto de uma criação, no entanto, para a autora “o importante é saber da maneira como cada um trata, no presente, a sua hereditariedade, o que faz com ela, como a metaboliza”. O que as crianças ciganas estão produzindo nos seus cotidianos em relação às brincadeiras? O que elas fazem em suas rotinas? Para responder tais questionamentos precisamos fazer uma imersão no universo

⁴⁷ Na língua cigana significa criança não cigana.

sociocultural das crianças ciganas participantes desta pesquisa e entender os espaços e contextos sociais que elas vivem.

Considerando o espaço habitado pelas crianças ciganas participantes desta pesquisa, enquanto um espaço central de moradia, sociabilidade e de convivência delas com os seus familiares, o bairro Sumaré, conhecido como bairro dos ciganos, é um bairro populoso, onde tem, em seu entorno, pracinhas, igrejas, escolas, associações educativas, estação de metrô e mercearias. Esses espaços são ocupados por elas e é comum ver as crianças correndo e brincando nas calçadas de suas casas, elas circulam no interior do grupo sempre na companhia de alguém, elas nunca estão só, elas integram grupos de idades diversas, isso impacta na brincadeira e no tempo de brincar.

Segundo Sarmiento (2009), as crianças são afetadas pela sociedade e cultura nas quais estão inseridas, desse modo, elas não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente na produção e na mudança cultural. As crianças ciganas atravessam seus processos de aprendizagem e “criam figurações sinestésicas do tipo “ver com o ouvido”, “escuta com a boca”, “escreve com o corpo”, com suas expertises elas recebem os ensinamentos da linguagem cigana, se apropriam de afazeres domésticos ajudando suas mães e avós nas tarefas de casa, quando vão à mercearia fazer compras e atendem aos mandados dos seus pais e avós, ou quando auxiliam seus avós nos momentos em que eles atendem os clientes, fazendo o “chamado⁴⁸”.

É possível perceber como a relação do trabalho e do lazer ocorrem ao mesmo tempo com o envolvimento da criança, em função da manutenção econômica do grupo. Parece que não há uma separação entre o mundo adulto e infantil, isso não quer dizer que a comunidade cigana não se preocupe com o bem-estar e a educação das crianças, pelo contrário, a criança para os ciganos é a força da coesão familiar, ela está no centro da família, ou seja, com a chegada da criança na família as relações familiares criam redes de extensões.

Nesse sentido, as crianças aprendem no interior do grupo observando, ouvindo e interagindo com outras crianças e seus pares, ou seja, a educação das crianças ciganas envolve proteção, aprendizagem e preparação para a vida adulta (MONTEIRO, 2019).

Elas produzem culturas ao se relacionar com outras crianças, por exemplo, quando elas brincam de ser professora e auxiliam os irmãos mais novos nas tarefas escolares, quando vão na pracinha fazer pinturas em objetos de gesso, ao andar de patins e de bicicleta, quando brincam de esconde-esconde, de pega-pega, carimbo, elefantinho colorido, bandeirinha, cola cola e paredão. De acordo com Fernandes (2004), as brincadeiras são atividades em que as

⁴⁸ O cigano, ao realizar os seus ofícios, ele busca uma aproximação com o não cigano para oferecer os trabalhos que exercem. A leitura da dabre que significa fazer a leitura da linhas das mãos e os jogos de cartas.

crianças incorporam valores, normas e cultura, o que permite o desenvolvimento psicológico, social e cognitivo, essencial na caracterização da identidade infantil.

As crianças ciganas se movimentam e ressignificam os seus cotidianos, utilizando recursos e ferramentas tecnológicas presentes em seu entorno. Por exemplo, com o celular, elas fazem *selfs*, baixam o aplicativo chamado *tik tok*⁴⁹ para dançar e cantar na praçinha do bairro; também utilizam os jogos disponíveis no celular para interagirem e se divertirem entre si, ou seja, à medida que elas interagem, elas aprendem e compartilham conhecimentos.

Sarmiento (2001) aponta que um dos traços mais marcantes da infância na pós modernidade é a mudança e pluralização de suas identidades, em virtude dos impactos da globalização. De acordo com o autor, os efeitos da globalização da infância são resultantes de processos econômicos, políticos, culturais e sociais. Nesse sentido, as crianças passaram a ser influenciadas pela cultura de massa e pelo mercado de consumo. Essa construção de infância implica no reconhecimento que:

A infância como construção social é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas. Por isso, não há uma infância natural nem universal, nem uma criança natural ou universal, mas muitas infâncias e crianças. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 71).

A partir desse entendimento, as crianças vivem suas infâncias e protagonizam os seus cotidianos ao reconhecerem a linguagem cigana enquanto um elemento de força cultural e uma herança advinda dos seus ancestrais. Quando estão fora do grupo, por exemplo, na escola, elas travam um diálogo entre si na língua cigana, quando se encontram diante dos *gajins* (os não ciganos) para se reconhecer como tal. Como elas dizem: “*ser criança cigana é igual as outras crianças mas só o que muda é nossa cultura. Para conhecer a nossa cultura tem que aprender as coisas de ciganos*”, ou seja, falar na língua cigana, é uma prática cultural específica do grupo que define a ciganidade.

Na obra “*Fabricando História*”, Jerome Bruner (2014) destaca que “[...] a cultura não é uma coisa só, e seus repertórios de histórias também não são, mas a sua vitalidade reside na sua dialética, na sua necessidade de se conciliar com visões de confronto com narrativas que se chocam” (p. 101). Para o autor, a construção do pensamento narrativo também está presente

⁴⁹ O *Tik tok* é um aplicativo desenvolvido por uma empresa chinesa, Bytedance, em setembro de 2016, assim, como outras redes, tem deixado de ser somente uma plataforma de entretenimento, o TikTok pode ser um aliado da educação, pois possui recursos que permitem a interação, colaboração e construção de conhecimento entre alunos, professores, técnicos, de diversas áreas e de diversos lugares. (KANASHIRO; OLIVEIRA; ROCHA, 2021).

nas produções culturais das crianças, visto que brincar representa um pensamento intuitivo e imaginário, o qual permite a criança representar seu mundo. Em outras palavras, as produções culturais infantis são eminentemente dialógicas, discursivas e narrativas, tendo em vista que isso dá a ela um caráter de reelaboração, de significado e valor simbólico do mundo.

De algum modo, a criança fantasia, imagina e expressa o que deseja. Facilmente elas percebem o mundo e as coisas ao seu redor, seja nas interações com seus pares, com outras crianças, nos espaços públicos ou privados, elas interagem e produzem cultura. [...] “a cultura se encontra em um constante processo de ser recriada à medida que é interpretada e renegociada pelos seus membros [...]” (PINAZZA, 2014, p. 31).

Assim como a cultura, a linguagem está presente em todas as pessoas, com as crianças não é diferente, pois desde a mais tenra idade, elas expressam de diferentes formas, os seus desejos, os sonhos, as angústias e os medos; elas estão conectadas o tempo todo com o outro e com o mundo. Em face disso, a linguagem exerce um papel importante na inserção e reinvenção da cultura, uma vez que “as nossas experiências com o mundo são intermediadas pela linguagem e é essa linguagem que nos permite viver e criar a cultura” (PINAZZA, 2014, p. 31).

Nesse sentido, as crianças interpretam a vida, criam significações e encontram seu lugar na cultura, ao mesmo tempo em que elas preservam suas implicações pessoais e integram-se sempre ao elemento novo. Desse modo, a narrativa é uma forma expressiva para compreender a si mesmo, o outro e o mundo, afinal “[...]contar histórias torna-se uma atividade inseparável, e até mesmo constitutiva de nossa vida cultural” (PINAZZA, 2014, p. 40).

[...] a narrativa é em seu âmago uma arte popular, lidando com crenças comuns a respeito das pessoas, de como é o mundo delas. Por mais que a narrativa seja um dos nossos reluzentes prazeres, ela é uma coisa séria é o nosso meio preferido, quiçá, obrigatório para expressar as aspirações e vicissitudes humanas - as nossas próprias e as das outras pessoas. (PINAZZA, 2014, p. 99-103).

Frente ao exposto, emergem algumas questões: considerando o desenho uma linguagem imagética que contém múltiplos significados, de que forma podemos entender o protagonismo infantil cigano por meio do desenho? Podemos dizer que por meio do desenho a criança é capaz de falar de si mesmo e de sua cultura? A partir desses questionamentos, é valioso compreender as expertises e potencialidades que elas manifestam ao produzir suas culturas. Sigo apresentando as meninas preciosas participantes desta pesquisa a partir dos desenhos produzidos por elas na ciranda cigana.

4.3 As meninas preciosas do Bairro Sumaré

Ao realizar esta pesquisa com as crianças ciganas e não sobre elas valorizei suas falas e seus desenhos enquanto produção cultural das meninas, busquei respeitar as suas maneiras de ver, pensar e sentir que lhes são próprias, a fim de compreendê-las, enquanto protagonistas sociais, sujeitos de direitos e produtoras culturais.

Para isso, realizei 02 (dois) encontros temáticos nas cirandas ciganas, a saber: uma exposição de imagens de crianças e famílias ciganas e o outro encontro se deu com o desenho dos seus autorretratos. O objetivo dos encontros era abrir a reflexão e o diálogo para que as meninas elaborassem suas narrativas e seus autorretratos e, com isso, acessassem os elementos da suas culturas que as identificam como ciganas ou não. É importante destacar que cada menina elaborou seu desenho e sua narrativa trazendo sua identidade e suas características da forma como elas identificam ser uma criança cigana.

Desse modo, apresento cada menina preciosa a partir das observações participantes, dos diários de itinerância, das narrativas e dos desenhos elaborados por elas, considerando as especificidades de cada uma. Vale mencionar que, embora convivendo na mesma família e ocupando o mesmo território, as meninas têm uma compreensão de si e se autodefinem de formas distintas como podemos ver a seguir.

4.3.1 Cristal – “o que eu sei fazer bem é cantar na chibi” - “uma menina preciosa falante”

Cristal é uma menina de 08 anos, faz o terceiro ano. A família de Cristal é bem extensa, ela mora com seus pais, suas irmãs, seus tios e seus avós. Os primeiros contatos que tive com a menina se deu por intermédio do seu avô, isso fez com que me aproximasse das demais meninas e de

Figura 24 - Autorretrato de Cristal



Fonte - Acervo da Pesquisa (2019)

seus familiares. Cristal sempre demonstrou entusiasmo em participar da pesquisa, e estava sempre disposta para realizar as atividades que lhes eram propostas. Com sua expertise, expressava de maneira clara e objetiva seu pensamento. A menina é uma criança alegre, cativante, extrovertida, questionadora e muito comunicativa. Adora cantar na língua cigana. O sonho dela é cantar no Programa do Raul Gil⁵⁰; Cristal quando é convidada para se apresentar em eventos culturais e escolares, sua atividade principal é cantar e dançar. Ela adora ser entrevistada e demonstra grande apreço por ser o centro das atenções. A menina é proativa para ajudar seus avós quando saem para fazer os seus trabalhos. Ela adora assistir o Programa Malhação⁵¹ e as novelas, inclusive sabe de toda história da Novela “O clone”⁵². Sua música predileta é estilo sertanejo “*Duvêsquidai barô*” cantada pela dupla de origem cigana Eddy Brito e Samuel.

Para falar de si, ela se desenha cantando na televisão e vários bonecos palitos representando o público que está assistindo o seu show no Raul Gil. Na parte superior do lado esquerdo da folha, ela escreve “o meu futuro” se referindo a realizar o sonho de ser cantora de programa de televisão. Cristal conta que recebe incentivo do seu avô e do seu tio para ser uma cantora cigana. Ao falar do seu autorretrato, a menina diz “*eu escrevi nas nuvens porque no futuro eu sonho ser cantora e se Deus deixar fica a minha gratidão*”.

Cristal realizou outro desenho para falar de si e de sua família, a menina, realiza o seu autorretrato fazendo uma relação com a natureza. Perguntei a Cristal se poderia falar do seu desenho, no que me respondeu: *sim!* E continuou:

⁵⁰ Programa exibido pelo SBT - Sistema Brasileiro de Televisão que oportuniza crianças para mostrar seus talentos. (SBT, 2022).

⁵¹ Malhação é uma série de televisão adolescente brasileira produzida e exibida pela TV Globo (VIVENDO BAURU, 2022).

⁵² A Novela “O Clone” trouxe ao grande público, em 2001, assuntos pouco explorados na teledramaturgia da época, como clonagem humana, cultura árabe, dependência química (UOL, [20--]).

Figura 25 - Cristal e a Natureza



Fonte - Acervo da Pesquisa (2019)

“eu me desenhei ao ar livre, aqui eu tô num parque, ao ar livre, né, como pode ver, aí , enquanto eu to aqui no ar livre, eu tô falando aqui sobre esse desenho para vocês. Coloquei uma pedrinha no meu vestido para enfeitar. As cores azul e verde representa a natureza. Eu mostrando as imagens dos ciganos porque os ciganos viajam muito pra poder dar dabre, pra poder conseguir dinheiro pra poder se sustentar. Eu ainda vou aprender a dar dabre e o que eu aprendi é que cigano gosta muito de se meriquitar, ou seja, que gosta de se enfeitar e dançar”.

Em uma das nossas conversas, Cristal se dirigiu a mim e falou: *“tia Liana eu sou uma cigana por causa do meu pai, do meu avô e da minha avó paterna porque minha mãe é uma jurin, ou seja, é uma mulher não cigana, mas gosta das coisas de ciganos, então ela tem alma cigana”*. Segundo a menina, uma pessoa de alma cigana é quem gosta de estar perto dos ciganos e conversar com eles.

Por meio do desenho e na elaboração da sua fala, a menina demonstrou a sua ciganidade e o modo de ser criança, se reconhecendo enquanto cantora e membro de uma família cigana. Cristal adora a natureza e os animais, a menina disse que vai estudar para ser uma bióloga porque quer cuidar também do meio ambiente e da vida do planeta.

4.3.2 Pérola - A sereia cigana que adora tomar banho de mar

Pérola faz o primeiro ano é descendente de cigano por parte de mãe. É uma criança sentimental, amorosa e decidida. A aproximação de Pérola no projeto se deu pelo incentivo das primas; a menina adora desenhar, assistir os filmes da Disney e as novelas; seu filme predileto é a Pequena Sereia Ariel⁵³ e a novela “As Aventuras de Polyana”.

Logo quando chegou no grupo, era muito tímida. Com o tempo e com ajuda das primas,

Pérola passou a participar de forma ativa no projeto, a cada traço e risco pontuado no papel, costumava cantar baixinho. A menina tem o desejo de ser uma princesa influenciada pelo seu filme predileto, a pequena Sereia Ariel. Apesar de ser a mais nova do grupo, Pérola demonstrou ser uma menina resiliente diante das perdas que ocorreram na sua vida. Ficou órfã de mãe, passou a morar com sua tia, em seguida, a tia morreu e Pérola ficou com a avó. Como ela mesma diz: “*eu tenho três mães*”. Adora viajar para a casa do seu pai. Pérola passa meses longe de casa e da sua avó. É uma menina itinerante, época está com o pai, época está com avó. Quando vai para a casa do seu pai, adora ir para a praia tomar banho de mar com seus irmãos. Pérola disse que vai para a escola porque quer ser médica.

Figura 26 - A sereia cigana Pérola



Fonte - Acervo da Pesquisa (2019)

⁵³ A pequena Sereia Ariel é um filme da Disney que relata a história de uma sereia princesa que está insatisfeita com a vida no fundo mar e curiosa para conhecer o mundo da Terra. Ela se apaixona por um príncipe humano e faz um acordo com a bruxa do mar para transformar-se em humana (PAPO DE CINEMA, 2017).

4.3.3 Esmeralda- - “Eu desisto depois de tentar mil vezes”- eu sou uma criança milagrosa

Figura 27 - Autorretrato de Esmeralda



Fonte - Acervo da Pesquisa (2019)

Esmeralda tem 10 anos, faz o quarto ano, é uma menina persistente, determinada e perseverante no que faz. É uma criança centrada, observadora, calada e tímida. Apesar desta última característica, adora se arrumar para tirar fotos no celular. Esmeralda nos informou que é uma criança corajosa, sorridente e trabalhadora. Logo quando deu início aos seus primeiros desenhos, não gostava de interagir com as demais meninas e nem falar do seu desenho. Foi possível perceber como os desenhos elaborados por ela representa o seu cotidiano. À medida que ela ia desenhando, aflorava o desejo de falar, com isso, ia perdendo a timidez.

Esmeralda foi a menina que mais desenhou. Com o andamento das atividades, foi evoluindo tanto nos desenhos quanto na desenvoltura da fala. À proporção que perdia a timidez passava a interagir com todas do grupo. A menina se define como uma criança com muitas características: “eu me acho uma criança destemida, corajosa, sorridente e alegre e adoro desenhar no projeto”. Ao falar de si, Esmeralda revela o motivo pelo qual se considera uma menina perseverante e persistente no que faz. A menina relata fatos ocorridos com ela e sua irmã, como podemos ver na sua fala:

“Eu sou corajosa porque eu nasci com a orelha para frente e bem pequeninha tive que fazer uma cirurgia, já levei uma queimadura de moto, meu joelho inchou e eu sentia muita dor; demorou muito para eu ficar boa, meu joelho saia pus. Também já vi minha irmã ainda bebezinha passar por três cirurgias na cabeça e duas foram feitas

erradas só deu certo a terceira. Ela sentia muita dor de cabeça. Meu pai fez uma promessa para ela ficar boa, minha vó rezava todo dia para minha irmã não morrer. Por isso, “eu sou uma coisa milagrosa”. Eu sou trabalhadora e corajosa porque ajudo minha mãe; ela pede pra eu ajudar ela a estender as roupas e a varrer a casa. Eu vou para a escola todo dia, ensino as tarefas da minha irmã e eu sei que primeiro é a obrigação para depois a diversão. O que mais gosto de fazer é comer e de brincar”.

Sobre seu desenho, Esmeralda relata:

“eu me desenhei com minhas as bochechas vermelhas, o meu desenho tem muito vermelho porque cigano tem coragem. Se tem ameaças, não sei mas o cigano não quer saber, ele arranja coragem e vai”. Esse pontinho perto do meu olho é o sinal que eu tenho. Esse verde significa a grama e também muitas viagens que eles gostam de fazer”.

A menina nos revelou o desejo de ser enfermeira, pois quer cuidar das crianças e dos velhos. Esmeralda é uma menina obediente aos seus pais, e companheira da sua avó paterna. Ela está sempre disposta a ajudar a mãe nos afazeres de casa, assim, como também se mostra solidária com suas irmãs ensinando as tarefas da escola. Em vários momentos, presenciei Esmeralda irritada com sua irmã que gostava de falar demais e dizia: “*cala a boca menina, você fala demais*”.

4.3.4 Rubi – “sou do jeito que sou, eu acredito no meu potencial”

Figura 28 - Autorretrato de Rubi



Fonte - Acervo da Pesquisa 2019

Rubi foi a primeira menina que conheci, os meus primeiros contatos com ela se deram no mestrado quando dei início à pesquisa com seus tios e seu avô. Sempre que eu chegava na casa dela, rapidinho cuidava de tomar banho e se arrumar para ficar entre nós (eu, seu avô e seus tios) participando

das conversas.

Rubi era jeitosa para auxiliar seu avô na pesquisa e, sempre que eu chegava, ela tinha algo para informar sobre o que acontecia na sua casa. Lembro que um dia Rubi se dirigiu a mim e falou: *“o meu avô tem uma caneta de ouro que ele morre de ciúme, livro de cigano e uns cadernos com umas histórias deles, mas ele não quer que ninguém mexa, ele tem muita coisa guardada: dinheiro antigo e moeda”*.

A casa de Rubi é um espaço em que circula um fluxo de amigos, familiares e visitantes que chegam para conversar com seu avô e conhecer a vida dos ciganos, dessa forma a menina sempre está por perto, observando e ouvindo o que acontece.

Rubi faz o quarto ano é uma criança confiante de si e acredita no potencial que tem. Mesmo sendo uma criança introspectiva, tímida e envergonhada, Rubi é muito vaidosa e faceira. O estilo de música que a menina gosta é *funk*. À noite costuma ir para a pracinha do bairro para brincar com suas primas. Em casa, ela gosta de ficar no seu quarto, fazendo suas tarefas da escola, ouvindo música no celular, acessando o *facebook* e assistindo televisão. Aos sábados, vai às aulas de catecismo e aos domingos costuma ir com sua avó e suas primas tomar banho de piscina no clube que fica próximo ao seu bairro - “Palmeiras Country Clube”.

A menina tem uma educação diferente das demais, ela não costuma ajudar nas atividades de casa, nem dividir seus pertences com as primas. Rubi é criada pelos avós, é filha de pais separados; a mãe da menina foi embora para Brasília quando ela tinha 06 anos, mas o sonho de Rubi é ir para onde está sua mãe.

Rubi realizou seu sonho, deixou os seus avós, no ano de 2021, quando precisou interromper os seus estudos e foi embora para ficar com sua mãe. A menina tem aptidões para a área da beleza e nos contou que vai fazer cursos para ser manicure.

4.3.5 Ágata – “A criança cigana é igual as outras mas fala diferente! Eu sou uma criança de alma cigana”

Ágata faz o quarto ano. Filha de pai cigano e mãe não cigana. A mãe da menina foi embora e Ágata passou a morar com sua avó paterna e seu pai. Ágata adora animais e gosta de ficar no seu quarto assistindo televisão com sua gata. Todos os dias vai para a pracinha brincar com suas primas e andar de patins. É uma criança comunicativa, extrovertida e ajuda sua avó nos afazeres domésticos. Ágata gosta de música sertaneja e de *funk*. Em uma das nossas conversas a avó da menina nos falou:

Figura 29 - Autorretrato de Ágata



Fonte - Acervo da Pesquisa (2019)

“Ágata mora comigo desde pequena teve um tempo que a mãe dela levou mas depois ela disse que queria ficar comigo e com o pai dela. Ela é uma menina muito atenciosa, se preocupa comigo e me ajuda aqui em casa. Na escola ela se destaca nos estudos é uma menina esforçada e muito inteligente”.

A menina tem um contato com a rede de parentesco de forma intensa, pois sua casa é ponto de apoio para muitos parentes que moram em outras cidades. Seus parentes passam dias na casa da menina, eles chegam para resolver seus negócios, visitar

os familiares e depois seguem viagem. A menina praticamente mora sozinha com sua avó, pois o seu pai passa meses viajando a trabalho.

Ágata nos disse que a criança cigana é normal igual às outras, mas fala diferente e dança “estranho” com a mão na cintura. A menina diz que é feliz porque mora perto das primas e da sua família cigana. Em uma das nossas conversas, Ágata nos falou:

“eu tenho alma cigana porque minha mãe não é cigana mas meu pai é cigano. Eu quis ficar com meu pai e morar com ele, eu quero aprender a língua, eu acho muito legal a dança, eu gosto de ver eles conversando, usando aqueles colares, eu quero aprender os trabalhos que meu pai faz por aí com a bola de cristal, fazendo a leitura de mão, porque as cartas eu já aprendi só uma parte com minha avó.”

A menina tem orgulho de dizer que é uma cigana e tem raiva quando outras crianças na escola sabem que ela é cigana e fica perguntando: *“ei meninazinha você é cigana, é? Logo, Ágata se irrita e responde: “meninazinha tem nome, sou cigana”.*

4.3.6 Safira – “Eu sou cigana e não tenho medo do que os outros vão falar”- a menina cigana dançante

Safira faz o sexto ano, é a mais velha do grupo. Das seis meninas ela foi a única que não realizou o seu autorretrato. Durante nossos encontros, a menina buscava auxiliar as suas primas, era tipo uma mãezona tentava ajudar a todas do grupo. É uma menina responsável, jeitosa e paciente. Usa colares, pulseiras, maquiagem e é muito faceira. Ela representa “aquela mãezona”, pois estava sempre preocupada em deixar tudo organizado na nossa ciranda. Quando uma das primas tinha dificuldades em realizar o desenho e se expressar, Safira estava pronta para ajudar.

Safira mora com seus avós, primos e tios numa mesma casa. A família da menina é tão extensa quanto a de Cristal e Esmeralda, pois os membros da família moram todos numa mesma casa. A menina ajuda sua avó nas atividades domésticas, auxilia na educação da primas. Quando sua tia sai para trabalhar, a menina cuida das crianças.

Safira adora dançar. Quando percebi a habilidade da menina com a dança, fiz um convite para ir comigo para a Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA. De prontidão, a menina aceitou; conversei com seus avós e sua mãe e ambos permitiram a menina me acompanhar. A menina se sente orgulhosa quando é convidada para se apresentar em eventos. A rotina de Safira é além das atividades domésticas; quando chega da escola, vai para a pracinha com as primas para brincar; nos finais de semana, costuma ficar na calçada com a família ouvindo músicas sertaneja e forró e de ir ao clube tomar banho de piscina com suas primas. Safira nos informou que pretende ser médica ou advogada, por isso optou estudar na Escola Profissionalizante SESI- SENAI que, segundo ela, prepara melhor o aluno.

A partir dos autorretratos produzidos pelas meninas preciosas, passamos a compreender a dimensão do desenho para o processo formativo e cognitivo da criança. Ao mesmo tempo em que elas elaboram suas produções artísticas, elas passam a compartilhar o seus universos culturais. A esse respeito, Sarmiento (2011) aponta que:

[...]o desenho infantil não apenas releva de uma personalidade singular, a criança, por quem é elaborado e construído, mas inscreve-se na produção simbólica de um grupo social de tipo geracional –a infância –que possui um estatuto específico na sociedade, e que, embora partilhe com os outros grupos geracionais as formas culturais múltiplas e complexas socialmente presentes, apresenta igualmente elementos culturais não redutíveis a essas formas, mas dependentes da condição infantil.(p. 02).

A criança, ao desenhar, expressa uma linguagem imagética em que ela apreende o mundo e elabora a representação da sua realidade. Sabemos que o desenho antecede a linguagem oral e escrita. Nesse sentido, o desenho estimulou as crianças a falarem de si e a ressignificarem os seus protagonismos infantis. Sobre os desenhos, Gobbi (2012) esclarece que os desenhos possuem um papel cultural e são elementos que devem ser considerados importantes na trama social, ou seja, são frutos de um processo de criação que se articula com outras formas expressivas dos seres humanos. Por meio do desenho, as culturas infantis se apresentam de forma dinâmica. Nessa mesma via de entendimento, Goldberg (2016) destaca que “[...] devemos dar importância ao desenho e saber lê-lo e recebê-lo com o cuidado e atenção que ele merece, levando em consideração que um “simples pedaço de papel” pode conter a história de vida de uma criança (p. 320).

Foi possível perceber por intermédio dos desenhos e das suas narrativas como as meninas preciosas constituem sua ciganidade e se reconhecem enquanto crianças ciganas, ao falar sobre si, como podemos ver nas falas a seguir:

“Ser criança cigana é normal o que muda é só a nossa cultura” (Cristal); “para ser criança cigana vai depender da família, aqui no nosso bairro tem que ser da família Cruz ou então Cavalcante” (Esmeralda); “Ser criança cigana é normal que nem as outras, mas só que é diferente, é, as duas coisas juntas, porque algumas ficam julgando a gente por ser cigano, fala que a gente quer ser tudo, quer ser valentão só porque a família é cigana, mas tem algumas pessoas que levam a gente na normalidade, normal” (Agata); “ Para ser criança cigana tem que o pai ou mãe ser cigana, aí eu sou cigana por causa do meu pai e porque também eu aprendi com meu tio cantar na chibi” (Cristal).

De acordo com Lani Bayle (2020), ao ouvir as crianças, percebemos que elas revelam os caminhos de suas necessidades e de seus desejos, ou seja, quando ouvimos as crianças, os saberes se transformam e a compreensão acontece. A autora nos mostra a importância de perceber as crianças e darmos sentido ao que elas falam, valorizando a escuta sensível e a pesquisa com as crianças e não sobre elas. Dessa forma, passamos a conhecer as experiências vividas por elas e os seus contextos socioculturais.

Analisando as falas das meninas, fica evidente que a criança cigana enquanto uma categoria socialmente construída está associada à resistência que se encontra na base da estrutura e organização familiar, os aspectos socioculturais do grupo, o processo de educação que elas recebem mediado pela proteção, aprendizagem e preparação para a vida adulta.

Frente aos processos de hibridação que atravessam a vida dessas crianças e as influências que elas recebem da cultura de massa e da escola, é possível ampliar o nosso olhar a respeito da criança cigana no cenário contemporâneo. Segundo Corsaro (2011), as crianças

são agentes sociais, ativos e criativos que, na interação com os grupos sociais com que se relacionam e com os contextos de vida em que estão inseridos, produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis e, ao mesmo tempo, contribuem para a produção das sociedades adultas.

Como podemos observar, as crianças ciganas estão no movimento constante de aprendizagem; elas expressam em suas falas e em seus desenhos elementos advindos da sua ancestralidade, como por exemplo a preservação da linguagem cigana, a preparação para a vida adulta quando auxiliam suas mães nos serviços domésticos, a presença da família como um elemento de resistência cultural e elementos da cultura de massa como o celular, os desenhos da *Disney*, brinquedos como patins e bicicleta, as músicas de funk advindos dos processos de sociabilidades e interações que mantêm na escola com as crianças não ciganas.

Candau (2008) revela que os processos educativos devem promover a interculturalidade e manter um espaço aberto e interativo para o diálogo que possibilite o respeito entre diferentes culturas e grupos étnicos. Para a autora, [...] a perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (p. 52).

Vivemos numa sociedade caracterizada pela necessidade de nos relacionarmos num contexto cada vez mais multicultural e heterogêneo. Contudo, sensibilizar as pessoas para o respeito à diversidade cultural exige uma mudança de atitude. Dessa forma, é necessário investir no diálogo intercultural com as comunidades ciganas e valorizar suas tradições, favorecendo a aproximação entre as culturas ciganas e não ciganas.

Para isso, é preciso reconhecer e respeitar as diferentes formas de conhecimento e os modos de expressão, os costumes e as tradições de um povo facilitando o diálogo e permitindo a liberdade de expressão. Por conseguinte, o diálogo intercultural exige o empoderamento de todos os participantes e requer a interação, sem a perda da identidade pessoal ou coletiva.

Desse modo, o estudo com a criança cigana nos possibilita ampliar um debate sobre a multiculturalidade e reconhecer o lugar que essas crianças ocupam na sociedade enquanto uma categoria específica que faz parte de um grupo social e que precisa ser respeitada diante de sua cultura.



5 . AS PRODUÇÕES DA MENINAS PRECIOSAS NAS CIRANDAS CIGANAS

"O desenho nos toca do mesmo jeito que o som curto dos instrumentos de cordas dedilhadas, o piano, o cravo, uma guitarra"

Mário de Andrade

Nesta seção, analiso os desenhos e as narrativas das crianças, a partir dos encontros temáticos que ocorreram na ciranda cigana. Desse modo, utilizo a Análise Textual Discursiva – ATD, de Moraes (2003) e Moraes e Galiazzi (2011), que propõe um processo intuitivo chamado de “*tempestade de luz*”, considerando os três elementos: unitarização, categorização e comunicação. Para o processo de biografização das crianças e a organização das atividades realizadas com desenhos, destaco (Goldberg (2016,2021), Stern (1968); Lowenfeld e Brittain (1977); Derdyk (1989, 1990, 2007); Moreira(2009).

Apresento em detalhes os desenhos elaborados pelas meninas preciosas, bem como as suas narrativas, a fim de conhecer o universo cultural das crianças ciganas participantes da pesquisa. Envolvida pelo arcabouço de informações e produções individuais e coletivas elaboradas por elas, na ciranda cigana, o desafio agora é interpretar, dar significado e sentido ao que foi produzido, até mesmo os silêncios e os gestos, ou seja, o que não pode ser dito por palavra.

Segundo Gobbi e Pinazza (2014), o desenho infantil é uma forma de comunicação que a criança utiliza para representar os seus sentimentos e pensamentos, é uma linguagem expressiva, imaginária e criadora que revela situações e realidades vividas pelas crianças.

Para a composição do *corpus* desta tese, foi preciso juntar muitos elementos, os desenhos e as narrativas orais produzidas pelas meninas. No momento dos desenhos, foi realizada a gravação dos áudios para captar com mais clareza as imagens elaboradas por elas.

No total, foram realizados 47 desenhos no caderno de desenho que forneci a elas no primeiro encontro. Na Tabela 3, podemos ver o quantitativo de desenhos elaborados pelas meninas preciosas.

Tabela 3 - Quantitativo de desenhos realizados

CRIANÇA	IDADE	TOTAL DE DESENHOS REALIZADOS
Pérola	06 anos	06
Cristal	08 anos	09
Rubi	10 anos	10
Safira	12 anos	06
Esmeralda	10 anos	12
Ágata	10 anos	04

Fonte: CARLOS (2019).

Podemos observar que, das 06 meninas, 03 produziram quantitativos semelhantes. Mesmo os encontros tendo duração de 2h, às vezes não era possível finalizar os desenhos e nem ouvir a narrativa das meninas no mesmo dia, ficando para o encontro posterior.

A ideia de compartilhar a quantidade dos desenhos não está relacionada à quantidade, mas se justifica pelo fato de algumas meninas terem começado depois, como é o caso de Ágata e Pérola, mesmo com poucos desenhos realizados, as meninas apresentaram autoconfiança e uma expressão própria no desenvolvimento de suas produções.

Conforme detalhado na seção 2, além dos desenhos, foram utilizadas técnicas e instrumentos de pesquisa, como: a observação participante, o diário de itinerância e os registros fotográficos. Todos esses instrumentos foram peças valiosas para analisar de forma reflexiva o percurso realizado no campo com as meninas. A observação exigiu de mim um olhar atento e cuidadoso para perceber os costumes, os hábitos, as atitudes e os comportamentos das meninas, até mesmo os silêncios delas.

Gobbi (2002) destaca que capturar o que é dito pela criança, enquanto ela desenha, permite ao pesquisador ampliar sua compreensão sobre ela. Dessa forma, as falas das meninas foram respeitadas, deixando que cada uma, de forma livre e espontânea, falassem sobre seus desenhos quando desejassem, para isso, utilizei um gravador de voz para coletar as falas das meninas; o processo foi ocorrendo de forma dialógica com elas.

Para a análise do *corpus* da pesquisa, busquei referenciais teóricos sobre o desenho infantil – dialogando com Derdyk (1989); Goldberg (2016, 2021); Stern (1978); Gobbi (2002); Gobbi e Pinazza (2014); Lowenfeld e Brittain (1970), Mèredieu (2004), Moreira (1999, 2009) e Sarmiento (2011), por considerar que esses referenciais potencializam as discussões acerca do desenho infantil e da cultura da infância em diversas vertentes, possibilitando refletir sobre as práticas culturais e as significações que elas produzem.

Dessa forma, a análise se deu por múltiplos caminhos em relação aos conteúdos apresentados pelas meninas, desde os elementos gráficos, às narrativas individuais e coletivas delas. Os caminhos percorridos com as crianças ciganas do bairro Sumaré me conduziram a experienciar, ver e compreender a criança do ponto de vista social, cultural e histórico. A partir do material coletado, fui convidada a conhecer e adentrar na cultura infantil cigana, além de partilhar outros saberes e espaços que elas habitam e fazem morada.

O material foi analisado e interpretado de acordo com o método de Moraes e Galiuzzi (2011, p. 118), a partir de um encandeamento recursivo e incorporado a três elementos: unitarização, categorização e comunicação (síntese e apresentação) que se apresenta como um movimento que possibilita a emergência de novas compreensões com base na auto-organização.

A análise textual discursiva: “A ATD é uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são: a análise de

conteúdo e a análise do discurso, os textos que compõem o corpus da análise, inclui imagens e outras expressões linguísticas” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 116).

A **unitarização** é o momento que se dá a busca por fragmentos mais significativos dos textos analisados, ocorre a desconstrução em unidades de significados, é o momento de familiarização e de estruturação do texto. “As unidades de análise podem ser entendidas como elementos destacados dos textos, aspectos importantes destes que o pesquisador entende mereçam ser salientados, tendo em vista sua pertinência em relação aos fenômenos investigados”. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 115).

Após o processo de **unitarização**, a segunda etapa é a **categorização**, que se constitui como um momento em que se estabelecem as relações entre as unidades de base, buscando o que lhes é comum, e elegendo categorias, identificando “simplificações, reduções e sínteses de informações de pesquisa, concretizados por comparação e diferenciação de elementos unitários, resultando em formação de conjunto de elementos que possuem algo em comum.” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 75).

Nesta etapa, o autor sugere que os dados coletados ocorram após o processo de unitarização, dividido em dois tipos: as categorias “a priori” e as categorias “emergentes”. Na segunda fase do processo de análise, foi feita a **categorização**, é o momento em que o pesquisador estabelece relações entre as unidades de base, buscando o que lhes é comum, e elegendo categorias.

Assim, podemos afirmar que a categorização corresponde a “simplificações, reduções e sínteses de informações de pesquisa, concretizados por comparação e diferenciação de elementos unitários, resultando em formação de conjunto de elementos que possuem algo em comum” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 75). A categorização, além de reunir elementos semelhantes, também implica nomear e definir as categorias, cada vez com maior precisão, na medida em que vão sendo construídas.

A caracterização da análise textual pode ser feita a partir das propriedades que se exigem para as categorias. Ao examinarem a questão das propriedades das categorias, não necessariamente uma uniformidade entre diferentes autores. Especialmente, em alguns aspectos, o encaminhamento das análises pode levar a produtos bem diversificados. Nem todas as formas de conduzir as análises são idênticas em seus pressupostos, categorias de análise necessitam ser válidas ou pertinentes em relação aos objetivos e ao objeto da análise.

Dessa forma, na terceira fase, foi realizada a síntese do processo de análise, denominada por Moraes de **comunicação – conceituação**. Nesta fase de comunicação, surge “a elaboração dos metatextos “que nada mais é do que a captação do novo que emergiu dos

textos, a partir das categorias construídas”. Os metatextos são constituídos de descrição e interpretação, representando um modo de compreensão e teorização dos fenômenos investigados. Aqui, destaco as compreensões e os sentidos que busquei a partir das leituras e das interpretações sobre os desenhos realizados com as meninas (MORAES, 2003, p. 202).

A metodologia de análise proposta por Moraes (2003) apresenta-se como *uma tempestade de luz*, que se afasta do que tradicionalmente tem sido denominado de análise de conteúdo e aproxima-se de algumas modalidades de análise de discurso. Enfim, essa abordagem de análise pode ser concebida como um processo auto-organizado de produção de novas compreensões em relação aos fenômenos que examina.

Longe do julgamento em torno do belo, trato aqui, nesta tese, de observar o desenho enquanto uma arte criadora que estimula a criança a ser mais sensível, observadora, ativa, crítica e capaz de expressar suas percepções e de exercer sua cidadania. Pois entendemos que, ao desenhar, a criança elabora suas histórias e fala de si; ela revela o seu eu e transcende entre a fantasia e a realidade. Dessa forma, desenhar constitui-se numa experiência de aprendizagem que auxilia a criança a desenvolver suas potencialidades cognitivas, físicas, sociais e culturais. (LOWENFELD; BRITAIN, 1977).

Antes de analisar as narrativas orais e imagéticas elaboradas pelas meninas preciosas sobre seus desenhos, destaco inicialmente o desenho enquanto uma linguagem utilizada pela criança bem antes da escrita, e que, por sua vez, tem diversas finalidades: comunicar ideias para outras pessoas, representar situações, enfeitar e brincar. Do mesmo modo que outras atividades, o desenho é o pensamento da criança transcrito no papel, ou seja, é a primeira escrita da criança (MOREIRA, 2009) e que deve ser respeitada e valorizada pelo viés da criança.

Embora a tese não tenha como objetivo analisar a escrita das crianças, algo me chamou atenção, durante os encontros; observei que, após concluir seus desenhos, as meninas tinham a preocupação de escrever ao lado do desenho como uma forma de reforçar o que o desenho tinha a nos dizer; nesse momento, percebi a dificuldade de escrita que elas apresentaram, haja vista que todas já eram alfabetizadas. No tópico a seguir, apresento mais detalhadamente os desenhos e as narrativas elaboradas pelas meninas.

5.1 “Eu sei desenhar mas não é bonito” - as primeiras aventuras biográficas de Cristal e Esmeralda

Naquele primeiro encontro tínhamos como objetivo entregar os cadernos de

desenhos e as maletas para cada menina e deixá-las livres para desenharem o que desejassem. Inicialmente elas cuidaram de decorar suas maletas e os seus cadernos, decodificando-os com seus nomes. Foi no clima de diálogo, confiança e empatia que as meninas preciosas elaboraram suas aventuras biográficas, elas me emprestaram seus saberes e me oportunizaram a vivenciar experiências significativas dando importância ao que foi perdido, esquecido e naturalizado.

Nada engessado, mas dinâmico, já que nossa proposta era possibilitar um espaço de novas descobertas por meio do desenho. Lani-Bayle (2008) nos alerta da importância de instaurar um clima de confiança e responder aos questionamentos que as crianças fazem. Seja por meio da linguagem, das interações e expressões que elas revelam, até mesmo do silêncio, daquilo que a criança não deseja falar. Foi nesse *script* que os nossos encontros se deram. Tive o cuidado de escutar cada menina, observei seus gestos, seus comportamentos e silêncios.

Ao iniciar os seus primeiros desenhos, Cristal falou: “*eu sei desenhar, mas não é bonito*”. A partir da fala da menina, lembrei de um curso de desenho que fiz com Luciane Goldberg, no Instituto da Primeira Infância (IPREDE), onde tive uma vivência com desenhos e pinturas. O mesmo que a menina falou foi o que alguns colegas e eu, que participaram do curso, também comentaram.

A respeito da expressão “eu não sei desenhar”, Baliscai (2018, p. 11-12) esclarece:

As pessoas afirmam que não sabem desenhar, provavelmente, estão querendo expressar a insatisfação e, em casos mais extremos, a vergonha que sentem ao desenhar e ao mostrar seus desenhos. Analisamos que, implícito à frase “Eu não sei desenhar” estão outras constatações que, talvez, poderiam expressar melhor a relação entre indivíduos e desenhos. Nesse sentido, quando falamos “Eu não sei desenhar” muito provavelmente, estamos querendo dizer: “Eu não sei desenhar de maneira realista”, ou “Preciso estudar mais sobre desenho”, ou “Se eu reinasse mais poderia desenvolver melhor essa habilidade”, ou “Não consigo atribuir efeito de volume às formas que desenho.

Como a experiência tem a ver com a formação do sujeito e com o viver de forma mais pulsante, acreditei que, naquele momento, as crianças precisavam ser convidadas a fazer um exercício livre do desenho e experienciar na folha em branco elementos que, para ela, se destacam de uma forma singular. Assim eu fiz!

Entreguei às meninas maletas com materiais artísticos e as convidei para desenhar livremente o que desejassem. Disponibilizei diversos objetos, como pedrinhas, fitilhos, lã, botões coloridos e pedaços de EVA, para que elas tivessem acesso a outros recursos, para além do que havia dentro das suas maletas (lápiz, canetinhas e colas coloridas, pincéis, giz de cera e tesoura).

Elas ficaram muito encantadas com a maleta e os materiais e não sabiam se ficavam

agarradas com a pasta ou se pegavam o caderno com as canetinhas e o giz de cera para desenhar. Interessante que, ao desenhar elas, iam monologando e lembrando da escola enquanto um espaço que não oportuniza o trabalho com desenho. Quando escuto de Cristal: *“Minha professora vai saber que estou participando de um projeto para desenhar, assim que eu chegar na escola vou lembrar desse momento de forma deslumbrada, porque lá é bom, mas a gente não desenha”*. A partir da fala de Cristal, cabe refletir o apreço que as crianças têm pelo desenho e o silenciamento da escola em relação a essa expressão gráfica. Embora a criança reconheça a escola enquanto um espaço “bom” que lhes proporciona saberes, existe uma lacuna por parte das instituições de ensino em estimular e valorizar o desenho infantil, enquanto fio condutor que possibilita a criança ampliar seu repertório cultural e ser protagonista de sua própria aprendizagem.

Na concepção de Goldberg (2016), o desenho é um elemento formativo, formador e heurístico, que contribui para o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança, a ponto de permitir que elas expressem o que desejam de forma espontânea. Nesse entendimento, construir um ambiente dialógico e participativo juntamente com as meninas; à medida que elas iam desenhando, eu ia acompanhando e fazendo as intervenções necessárias, mas deixando elas livres para as suas produções e narrativas.

Nessa mesma via de entendimento, Stern (1974) entende que a criança existe em um mundo e interage com ele mediante as sensações próprias. Ao lidar com os materiais artísticos, ela espelha, de forma extremamente singular, o mundo que vivencia. O desenho para a criança é uma expressão artística que libera aspectos significativos para sua vida, ou seja, ao oferecer à criança um espaço para a realização de seus desenhos, ela passa a se reinventar e conhecer caminhos e possibilidades de aprender diferentemente dos espaços tradicionais de ensino.

Partindo desse pressuposto, as meninas se apropriaram do desenho utilizando os recursos que estavam disponíveis para realizarem sua arte e expressarem aspectos significativos para falarem de si. Como podemos ver na Figura 30, Esmeralda se desenha como uma princesa, com o cabelo preso e um laço de fita vermelho, se veste com um vestido longo e coloca um tapete vermelho marcado com um fitilho que, segundo ela, é para desfilar. Ao redor de si, preenche o espaço na folha, decorando seu desenho com fios de lã vermelho para simbolizar seus cabelos, contorna o seu corpo com recortes de EVA brilhoso verde, referindo-se ao seu vestido de princesa; ao redor do seu desenho, ela decora a folha do seu caderno com flores, corações e uma coruja, feitos de EVA e fita vermelha, referindo-se a um tapete, e escreve o nome dos meus alunos que estavam me acompanhando naquele dia e eu. A menina vai

ressignificando o momento que vive, registrando cores e formas diversas para falar de si.

Figura 30 - Autorretrato de Esmeralda



Fonte: Acervo da Pesquisa (2019)

Ela escreve em seu desenho: *“Eu sei que os ciganos conhecem palavras ciganas e também viajam para muitos lugares. Eu sou uma cigana, ciganos se vão viajar chegam falando e eu sei que eles participam de projetos e hoje estou participando da “infância cigana”.*

A dimensão interpretativa que Esmeralda faz do seu desenho ao se

reconhecer enquanto membro do grupo cigano está integrada também às ações/práticas que os seus familiares exercem no cotidiano, como: falar a língua cigana, viajar e se preparar para fazerem suas apresentações nos projetos artísticos e culturais. É possível perceber como a menina se relaciona com o mundo adulto e familiar, ao associar o seu desenho com a sua escrita. Dentro desta concepção, é possível perceber o universo cultural da menina enquanto criança cigana.

A respeito do desenho infantil, Pinazza (2014, p. 99) menciona:

[...]ao desenhar, as crianças representam o que veem, o que imaginam, o que conhecem ou até mesmo sonham. Em suas representações elas são capazes de oferecer leituras abertas com múltiplas interpretações. Os desenhos das crianças muitas vezes nos surpreendem. Não apenas pelas soluções originais, poucos ortodoxas, que muitos conseguem encontrar, mas sobretudo, porque nos mostra coisas visíveis quanto as que não se veem.

Assim, podemos dizer que o desenho é um dispositivo de comunicação eficiente que permite à criança se comunicar e reverberar elementos significativos que nós adultos não conseguimos ver, nem decifrar. Por isso, a importância de ter olho sensível e escuta cuidadosa diante da criança que desenha. Longe do feio, bonito e do belo, é preciso apreender o universo

infantil a partir do olhar da criança. “De alguma maneira, interpretar os desenhos das crianças e ouvir o que elas têm a nos dizer sobre o que desenha, nos possibilita descobrir espaços simbólicos continuamente rejuvenescido pela inventividade criativa da infância” (SARMENTO, 2011, p. 20).

Como podemos ver na Figura 31, o desenho de Cristal:

Figura 31 - Autorretrato de Cristal



Fonte: Acervo da Pesquisa (2019)

A menina se desenha com uma coroa na cabeça e com um vestido longo no formato triangular, lembrando quando é convidada para cantar na língua cigana, ao mesmo tempo, que recorda a personagem da Disney do filme *Peter Pan* “*Tinker bell*”, projetando-se enquanto uma princesa. Ao lado do seu desenho, ela desenha uma

figura humana se referindo a mim, quando desenha meus cabelos com cachos e com vestido de uma princesa. Ao redor do desenho, ela preenche o papel com flores e plantas, destacando uma coruja, que, segundo ela, mora numa árvore próximo a sua escola, e todos os dias quando passa vê a corujinha escondida.

Numa partilha mais coletiva, as meninas tanto desenhavam quanto conversavam. Neste dia, em uma das conversas, Cristal falou: “*esse dia aqui, é o melhor da minha vida*” se referindo ao fato de ter ganhado uma maleta com um caderno de desenho com materiais artísticos só para ela. “*Eu tenho talento só se for para cantar na “chibi”⁵⁴*”, se reconhecendo

⁵⁴ O Chibi significa em romani, “língua”. Romani é a língua falada por ciganos rom em todo mundo. O romani é falado com grandes variações dialetais. O chibi falado pelos Calon traz elementos de um romani que remonta a um período anterior à sua divisão em dialeto caló na Península Ibérica. O chibi brasileiro poderia ser considerado um caso de “para-romani”, fenômeno observado na Grécia, Espanha, Turquia, Inglaterra entre outros países, que consiste na retenção de um limitado vocabulário derivado do romani (e não apenas dele) inserido na língua



como uma cantora. Enquanto conversavam entre si, elas cantarolavam baixinho. Ouvia bem um refrão da música pequena flor “*você faz raiar o bem em mim, não dá pra esconder o quanto tô a fim, pequena flor pequena flor, pequena...*”. Esse era um trecho da música que elas cantavam durante a produção dos seus desenhos. Ao escolherem as cores para desenhar e pintar os seus desenhos, elas associavam as cores retomando lembranças de sua infância. Cristal lembra um lençol que ganhara de sua mãe, dos seus diários que sua irmã rasgara e de acontecimentos familiares.

Interessante observar que as meninas se representam como “princesas”, certamente isso é derivado de um processo de hibridação que elas vivem como decorrência da televisão, dos desenhos animados, da cultura de massa e dos estereótipos das princesas da *Disney*, por exemplo, os brinquedos, os filmes, as histórias, as músicas apresentadas pelas produções da cultura de massa ensinam as crianças padrões e normas preestabelecidas e dominantes de condutas e aceitação.

Não podemos negar que o cenário contemporâneo e o convívio social urbano influenciaram nas dinâmicas sociais e culturais dos povos tradicionais. Canclini (2003) evidencia que os processos de hibridação geram novas estruturas e novas práticas que surgem da criatividade individual e coletiva e que essas práticas revitalizam uma nova identidade. Para o autor, as articulações entre culturas distintas são fronteiras que ampliam o potencial de comunicação e de conhecimento entre os povos.

Outro elemento da hibridação é a presença da música (pequena flor). Essas referências são advindas do convívio social que elas vivem, que vai além dos muros da comunidade cigana, visto que vivemos num mundo globalizado e as crianças ciganas têm contato com outras crianças na escola, assim como estão expostas às mídias de massa.

Mesmo atravessadas pelos processos híbridos, as meninas apresentam resistência cultural, quando em suas narrativas expressam os valores culturais ciganos, como: cantar na chibi, quando Cristal se reconhece uma cantora cigana; a viagem e a participação em projetos culturais se referindo às práticas exercidas pelos seus familiares. [...] “as culturas da infância estão para além dos processos de colonização cultural, dos mundos de vida das crianças influenciadas pela indústria cultural da sociedade capitalista” (SARMENTO, 2007, p. 26). As meninas produzem artefatos e ações dotadas de sentidos para expressarem seus pensamentos, se apropriando dos espaços que frequentam, como a escola, e compondo o seu universo criativo e lúdico para se reconhecerem enquanto uma princesa cigana.

principal da sociedade envolvente. (FERRARI, 2010, p. 160-161).

De acordo com Goldberg, Yunes e Freitas (2005), por meio do desenho, a criança organiza informações, processa experiências, cria relações e constrói símbolos, desenvolvendo conceitos e representando seu universo de maneira singular. Elas expressam seus sentimentos e se auto reconhecem, ou seja, ao desenhar, a criança cria uma estrutura que a leva com maior facilidade em direção às suas emoções, às fantasias e aos sentimentos.

Passeggi (2014, p. 131) nos alerta que “ao narrar a sua experiência, a criança, desdobra-se como espectador e como personagem da situação narrada, assumindo-se como ator social que sente, contesta e se posiciona, dando forma à sua condição de agente social”, como vimos na narrativa de Cristal, onde ela assume o desejo de ser cantora, afirmando que gosta de cantar.

Nas narrativas elaboradas pelas meninas em relação aos seus desenhos, as imagens são projetadas e se desdobram em acontecimentos e fatos relacionados à educação que elas recebem. Percebe-se o quanto a família é o principal elemento aglutinador da cultura, e que opera na transmissão e manutenção dos saberes e das práticas que identificam a comunidade cigana.

A partir das experiências e vivências com a comunidade cigana, percebi que os avós e os pais das crianças são principais atores no processos de resistência cultural, zelando e mantendo a cultura cigana viva e passando de geração para geração. Do ponto de vista intergeracional, Lani - Bayle (2008, p. 306) destaca:

[...]o intergeracional se manifesta pela via da narrativa e da relação com o presente, esse contato que se estabelece entre gerações está para além do tempo. Ele inaugura nosso desenvolvimento pessoal e nossa própria narrativa. É através dele que entramos na cultura e que se inicia a nossa relação com o saber.

O fato de Cristal cantar a música na “*chibi*”, ou seja, na língua cigana, esse ensinamento adquirido pela menina no interior do grupo faz parte da cultura cigana intergeracional; por meio da escuta e da observação, a menina segue a prática espelhada no mundo adulto. A partir das configurações que surgem no cotidiano do grupo, as crianças constituem a ciganidade, aprendem e vivenciam em meio às experiências que atravessam suas vidas. Elas ressignificam seu olhar e se reconhecem como tal, a partir do que veem, sentem e escutam, elas usam todos os sentidos, diferentemente do adulto. Com propriedade, as crianças atuam como protagonistas para falar do seu universo sociocultural e dos espaços que ocupam.

5.2 O Lugar da criança cigana na família

No segundo encontro com as meninas, era dia das crianças, e, como mote, elas desenharam a partir da apreciação do filme “*Moana: um mar de aventuras*” e do questionamento sobre a sua função enquanto criança cigana em sua

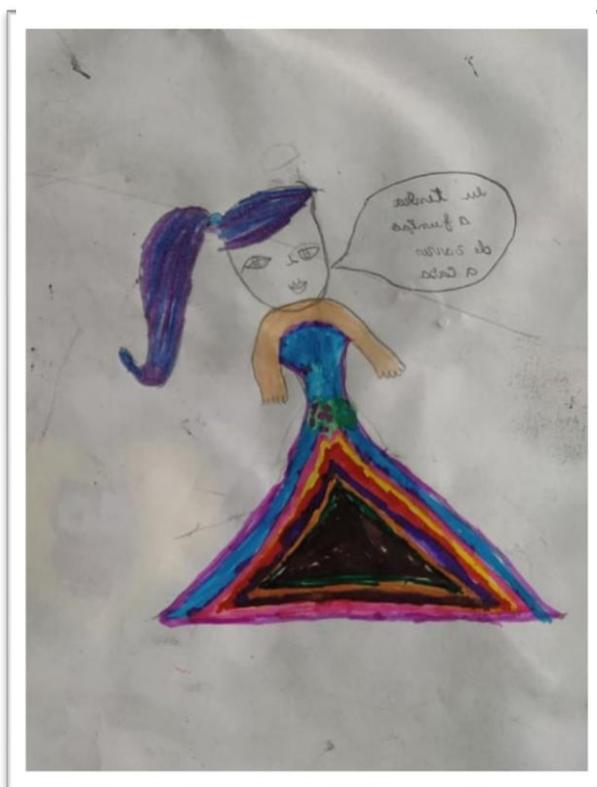
Figura 32 - Desenho de princesa de Esmeralda



Fonte - Acervo da Pesquisa (2019)

família. Esmeralda e Cristal se desenharam enquanto princesas, mas apresentam conteúdos bastante antagônicos; por um lado, uma criança forte e resistente que não desiste, reconhecendo seus direitos. Como podemos observar na figura 32, no desenho de Esmeralda a menina escreve ao lado do desenho: “*hoje é dia das crianças, eu sou cigana e as crianças têm o direito de brincar, e eu sou uma criança que só desiste depois de tentar; depois de tentar umas vinte vezes, eu sou essa criança*”. Por outro lado, no desenho de Cristal, irmã de Esmeralda, vemos a criança que ajuda a fazer os trabalhos domésticos: “*eu tenho a função de varrer a casa*”. Como podemos ver na Figura 33.

Figura 33 - Desenho de princesa de Cristal



Fonte - Acervo da Pesquisa (2019)

Enquanto Esmeralda se apresenta como uma criança determinada e persistente, reconhecendo que brincar é um direito de toda criança. Cristal, apresenta-se enquanto uma criança “dona de casa”, reconhecendo que sua função é varrer a casa. Embora estejam ocupando o mesmo território cultural, as meninas possuem singularidades no modo de pensar, de agir e conviver com os outros. Nas corroborações de Dourado (2020 p. 262), as crianças:

[...] compreendem seus mundos, mas são solicitadas a todo instante a serem inseridas num mundo que não é o delas, que é imposto por um outro, muito maior que o cuidador, um outro que não é palpável, mais ainda assim exerce sua dominação, seu controle numa atmosfera de colonialidade.

A partir da minha inserção no campo e com a convivência do grupo, percebi como se dão os processos educativos das crianças com base na organização familiar. Elas recebem uma educação que lhe permite ter liberdade, afeto e amor no interior do grupo e proteção fora dele. Desde cedo, vão à escola, brincam, no entanto, as meninas assumem responsabilidades a mais que os meninos, uma vez que auxiliam suas mães. Ou seja, elas vivem uma rotina de lazer para as brincadeiras e diversões, além de atividades que possam assumir na vida adulta, elas aprendem regras de como se relacionar no grupo.

Em relação às divisões das tarefas, há uma reprodução dos papéis de gênero (meninos x meninas), isto é, as meninas ajudam nos afazeres domésticos, nas atividades de casa, coisa que os meninos não costumam fazer, como eles mesmo dizem “isso é coisa de mulher”. As desigualdades de gênero presentes na cultura cigana são frutos de uma construção social e histórica que denotam nos processos de inferiorização e desprezo da mulher cigana. A esse respeito, Scott (1995) define gênero enquanto uma categoria de caráter social e distintas do sexo.

Ao observar as representações das meninas e das mulheres ciganas implica colocar em pauta como se constituíram os movimentos ciganos na Europa, no início do século XX e a participação das mulheres. Os movimentos eram centrados nas narrativas masculinas para discutirem questões de interesses políticos, sociais e direitos humanos, aparentemente envolvendo os interesses de todos, no entanto, as mulheres eram esquivadas e invisibilizadas das agendas políticas. Isso se deve ao fato do protagonismo dos homens ciganos nos espaços organizados (REA, 2017).

As mulheres ciganas, muito embora estejam inseridas numa cultura que tem em sua estrutura o patriarcado, em que os privilégios dos poderes políticos, social e econômico se voltam para a figura do homem, elas passam a criar formas de resistências e contribuir para

romper com o machismo e o patriarcado, passando a ocupar as esferas da sociedade lutando contra o anticiganismo.

Elas não são só responsáveis pelas atividades domésticas, elas desempenham papéis importantes, em seus cotidianos e seguem uma dinâmica de trabalho intensa, a partir das demandas familiares, elas ajudam em seus diversos contextos e espaços. Elas negociam, vendem roupas, lanches, trabalham em salão de beleza, e algumas seguem com as práticas da sabedoria cigana, como a medicina caseira, rezas, leitura das mãos e cartomancia, e outras exercem um papel de liderança na luta pelo povo cigano.

É nesse cenário que elas produzem resistências e buscam estabelecer um diálogo intercultural, ocupando diversos cenários e mantendo contato com outras culturas. Walsh (2009, p. 14) denota: [...]“a interculturalidade crítica é entendida como um processo, projeto e estratégia que tenta construir relações de saber, ser, poder e a própria vida radicalmente distintas”. É fato que ser mulher e cigana integra práticas colonizadoras e de colonialidade na elaboração de novas identidades, carregadas de estigmas; por outro lado, abre espaços para os debates de subalternidade, resistência e luta (REA, 2017).

Sabemos que o processo de hibridação possibilitou mudanças significativas nas organizações e estruturas sociais, impactando as culturas ciganas e os seus processos de constituição.

Ao falar do seu desenho, Cristal destaca: *“as mulheres, elas tem cem vezes mais trabalho do que o homem, porque ela lava a casa, cuida dos filhos e faz a comida. E o homem não, deixa só o dinheiro para a mulher comprar as coisas e a comida”*. De forma despreendida e natural, a menina se coloca para falar, sobre a sua função na família, onde é possível constatar elementos que caracterizam o processo de subalternização da mulher. Ao mesmo tempo que a menina se desenha enquanto princesa, se coloca enquanto uma criança responsável em auxiliar nos trabalhos domésticos. Acredito que a fala de Cristal nos convida a pensar e refletir o lugar dos afetos, dos desejos e das dinâmicas de interações da criança na sociedade.

Do ponto de vista social, Pinheiro (2004) aponta quatro representações da criança: enquanto objeto de proteção social, controle e disciplinamento, repressão social e, por fim, sujeito de direito. Enquanto uma categoria geracional e inserida nessas diversas representações, as crianças vivem imersas em diferentes sociedades e ocupam diversos espaços, atravessam mudanças históricas, sociais, políticas e culturais que coadunam com o projeto de modernidade do pensamento colonial. Dourado (2020, p. 262), ao tratar da criança enquanto um ser no mundo aberto para aquilo que se mostra, defende que as crianças:

[...]ao seu modo, com as suas possibilidades e limitações físicas, cognitivas, emocionais elas compreendem seus mundos, mas são solicitadas a todo instante a serem inseridas num mundo que não é o delas, que é imposto por um outro,[...] que exerce sua dominação, seu controle numa atmosfera de colonialidade.

Considero oportuno assinalar a decolonialidade e a interseccionalidade enquanto categorias para pensar a criança cigana, sobretudo as meninas e mulheres ciganas, uma vez que elas ocupam e têm um lugar na sociedade, e são elas as reprodutoras de cultura para as gerações seguintes. Nessa mesma via de entendimento, penso que os papéis exercidos pelas mulheres ciganas em suas comunidades nos direciona a detectar as persistências das práticas de subalternização que existem no cenário atual.

Acredito que o pensamento decolonial é o caminho para desconstruir padrões e conceitos instituídos para os grupos ciganos que ao longo da história são oprimidos e invisibilizados, além de atuar como luta e resistência contra o padrão de poder e a busca pelo direito à diferença e a abertura para um pensamento-outro, rompendo com a lógica da modernidade capitalista (QUIJANO, 2005; WASH, 2009).

A partir dos reflexos e das produções culturais dos adultos, as crianças formulam, reelaboram e interpretam o mundo, a si e os outros por meio de suas ações. Sarmiento (2005) destaca que a porta de entrada para o estudo de alteridade da criança são as ações das próprias crianças. Tendo em vista que elas projetam o que veem e participam ativamente com os outros no mundo, no local onde elas vivem, elas criam, produzem e sonham. A rigor, podemos considerar que a criança, ao se manifestar para expressar o que deseja, realiza um ato de libertação social e político cultural que visa garantir o respeito e a autonomia da dela enquanto sujeito de direito. Como podemos perceber na fala de Esmeralda, “eu só desisto depois de tentar mil vezes”; ao falar de si, a menina demonstra ser uma criança segura, confiante e resistente.

Ao desenhar, a criança passa a ter possibilidades de descobrir uma infinidade de coisas que ainda não teve oportunidade de expressar. Ela detém conhecimentos e potenciais sem saber muitas vezes que tem, ela armazena informações, episódios e cenas de seus cotidianos; diferente do adulto, em seus desenhos, elas projetam para si e informam para o outro, os seus saberes e as suas experiências, dando sentido ao que vivem.

A respeito do desenho, Natividade, Coutinho e Zanella (2008, p. 1) destacam:

o desenho expressa significados compartilhados socialmente, porém os sentidos que o autor/criança atribui ao desenho produzido somente podem ser compreendidos com as explicações da criança sobre o que produziu. Por meio da verbalização sobre o desenho é que se podem obter informações significativas sobre o contexto histórico-cultural em que a criança vive e como o significa.

Natividade, Coutinho e Zanella (2008) ressaltam o fato dos adultos precisarem acessar informações através da narrativa verbal da criança, ou seja, sobre aquilo que a criança desenha. Os autores destacam a importância dos adultos, ou outras pessoas, interagirem com a criança para compreender seus desenhos e ter cuidado com leituras arbitrárias.

Nas contribuições de Goldberg e Frota (2018, p. 01), “a criança possui uma cultura própria, e que, portanto, a expressa por meio da linguagem e dos símbolos, se constituindo como um ser singular que busca seu espaço na sociedade.” É fato que as mulheres e meninas ciganas estão inseridas nos grupos subalternos, visto que o processo civilizador impôs condutas e normas, excluindo essas categorias do estrato social dominante.

A partir das representações simbólicas, imagéticas e escritas realizadas pelas crianças, percebi como elas ressignificam o que vivem e se veem enquanto membros de sua família. Diante das vivências com elas, foi possível constatar como o colonialismo permanece estratificado no plano das dimensões subjetivas e no cotidiano social, afetando as questões de gênero e raça. Por outro lado, acredito que as meninas e mulheres ciganas, enquanto membros de uma comunidade cigana, produzem culturas e têm seus saberes e modos de vida específicos que podem contribuir, de alguma forma, para o diálogo acadêmico, político e educacional.

5.3 O que as crianças ciganas nos contam ao som do Maracá e do Pau de Chuva?

Será que podemos aprender com as crianças ao som de instrumentos musicais? Como as meninas ciganas, a partir do corpo e do movimento se reconhecem enquanto ciganas? Que potenciais sobre as crianças ciganas e seus modos de viver e produzir culturas decorrem a partir dos espaços que elas vivem? Que caminhos são possíveis desconstruir para aprender com as crianças ciganas? Como agir para descobrir o que elas têm a nos dizer? Para responder essas indagações convido a você, leitor, a pensar sobre o que Manoel de Barros nos diz: “é preciso dar importância às coisas desimportantes”.

Naquele encontro, para falarem de si e se reconhecerem enquanto uma criança cigana, elas foram guiadas pelos sons e ritmos emitidos pelo maraca e o pau de chuva. Embaladas em ritmos distintos, as meninas apresentaram movimentos corporais e um universo plural de expressões orais e imagéticas. A partir do contato com os instrumentos musicais, as meninas tomaram consciência corporal, potencializaram o seu estar no mundo, interagindo e transmitindo sentimentos antes acalentados.

Do ponto de vista cultural, a música juntamente com os ritmos e instrumentos musicais, estabeleceram uma noção de identidade cultural implícita nessa relação. Hall (1997)

esclarece que a identidade está relacionada aos processos de representação. A esse respeito, complementa:

Todas as identidades estão localizadas no espaço e no tempo simbólicos. Elas têm aquilo que Edward Said chama de suas "geografias imaginárias" (Said, 1990): suas "paisagens" características, seu senso de "lugar", de "casa/ lar", ou *ouheimat*, bem como suas localizações no tempo nas tradições inventadas que ligam passado e presente, em mitos de origem que projetam o presente de volta ao passado. (p.71-72).

Com base na proposta de Hall, consideramos que a identidade cultural é um conjunto híbrido e maleável que constitui uma cultura e faz com que grupos sociais se reconheçam enquanto grupos que se distinguem de outros.

Elas representaram, em seus desenhos, elementos simbólicos de sua cultura, como: a dança, o lenço, a bandeira cigana e os elementos da natureza, como: árvores, plantas e sol, como diz Safira: *“quem conhece os ciganos sabe que eles gostam das coisas da natureza”*. Envolvidas de afetos, sonhos, lembranças e saudades, elas expressaram por meio das matizes e cores e de suas narrativas o seu universo cultural.

No momento da atividade, com um apanhador de sonhos e com as memórias inventadas, as meninas traduziram, por meio dos seus desenhos, o inesperado. Com o balançar do pau de chuva, elas lembravam dos sons emitidos pelos animais, do coaxar do sapo, dos cantos dos passarinhos, do urgir do leão, do barulho da cobra e também de familiares já falecidos. É importante destacar que os desenhos elaborados pelas meninas naquele dia ocorreram no dia 02 de novembro (dia de finados). Segundo Lowenfeld e Brittain (1997, p. 95), *“Para compreender o verdadeiro significado dos rabiscos infantis, devemos nos esforçar para nos colocarmos no lugar das crianças”*.

De acordo com Brécia (2009, p. 15),

A música é uma linguagem universal, que existe desde das primeiras civilizações e era representada por meio dos sons emitidos pela natureza (lugar de convivência dos humanos na época), que pode ser percebido através do barulho da água, das plantas e dos animais.

Partindo de um olhar antropológico mais autônomo e participativo, a atividade realizada com as crianças me possibilitou romper com o adultocentrismo e aprendi, pelo olhar delas mesmas, a compreender suas construções imaginárias e fantasiosas, além de observar seus comportamentos e suas ações, os quais foram elementos promissores para dialogar com elas.

A fim de entender o que elas tinham a me dizer, por meio daquela atividade lúdica, mantive com elas uma relação dialógica de escuta sensível, para melhor compreender os

desenhos produzidos por elas e as suas narrativas. Como quem garimpa ouro, e com o olhar atento e voltado para elas, segui registrando no diário de itinerância o que ia surgindo no momento.

Piorski (2016), ao falar do brincar e dos sonhos de intimidades, destaca “o interesse da criança por formas, gestos, cores, sabores texturas, podem ser traduzidos por um desejo de se intimidar com a vida, é um intimidar para conhecer para pertencer, fazer parte junto daquilo que a constitui enquanto pessoa” (p. 26).

Embora parecendo indecifrável para nós, as produções culturais das crianças reverberam lembranças acionadas pelas experiências e vivências que atravessam o cotidiano delas. Cristal utiliza

a folha do seu caderno

realizando uma pintura preta e decora a folha com corações e corujas. Como podemos ver na Figura 34.

Perguntei à menina se poderia falar do seu desenho, no que me respondeu:

“sim! O meu desenho, eu

apenas pinte de preto porque todo mundo precisa de uma parte para se superar, então a dança representa o preto. Também lembrei do meu padrinho que morreu, coloquei corações porque mesmo assim estamos aqui reunidas, e eu estou feliz e as corujinhas é para lembrar que elas ficam escondidas nas árvores”

Como podemos ver, o desenho de Cristal ocupa todo o espaço da folha, a menina expressa sua criatividade, a partir de uma totalidade cognitiva, afetiva e emocional. Com base na contextualização feita pela menina, é possível perceber como ela associa o momento que

Figura 34 – Desenho de Cristal- a dança e a superação



Fonte – Acervo da Pesquisa (2019)

vive e dar sentido de forma significativa se referindo ao dia em que nos encontrávamos reunidas, 02 de novembro (dia de finados), ao lembrar de um parente que havia falecido. A menina envolve um misto de lembranças e saudades, por outro lado expressa sentimentos de alegria por estar reunida com os membros de sua família, no caso, suas primas e sua irmã produzindo desenhos.

É possível perceber como a família é um elemento forte no meio cigano. Isso nos mostra o valor que a família tem para as crianças. Como podemos ver na fala da menina *“lembrei do meu padrinho que faleceu”... “estou feliz porque estamos todas reunidas aqui no projeto desenhando e dançando”*. Para Cristal a dança é uma superação. Como podemos observar na fala da menina: *“pra mim, a dança representa, digamos que, todo mundo, consegue ter uma parte, para superar”*.

A dança enquanto expressão artística e cultural é um ato de liberdade, dinâmico e inacabado. No caso da cultura cigana, “a dança é uma expressão da força da vida, por meio dela, os ciganos demonstram sua forma de viver com liberdade, coesão familiar, preservação da família e do amor à natureza” (MAIA, 2013, p. 13).

As culturas infantis não nascem do vazio, nem tão pouco é uma construção isolada, nem é um universo simbólico fechado. Sabemos que a criança no seu processo de socialização integra diversos espaços e tem contatos com o mundo adulto, isso implica dizer que a produção cultural da infância se constitui no campo da socialização e se difunde a partir das significações que as crianças instauram no universo infantil (SARMENTO, 1997).

No caso da criança cigana que se encontra imersa numa cultura específica, ela observa os mais velhos, em seus cotidianos, seguem as normas e regras de convivência do grupo para viver a ciganidade. Por meio dos ensinamentos, elas aprendem, interpretam e ressignificam suas produções, permitindo a troca de conhecimentos e informações. A partir da organização social do grupo, elas “criam e partilham com seus pares formas próprias de compreensão e de ação sobre o mundo. Cria-se, assim, um sentimento de pertencimento a um grupo, o das crianças, e a um mundo social e cultural por elas agenciado nas relações entre si” (BORBA, 2008, p. 50).

Por meio do desenho infantil, somos capaz de acessar a criança e o seu universo cultural, mas sobretudo é importante escutá-las. Nesse entendimento, Goldberg e Frota (2018) alertam sobre utilização do desenho na pesquisa com crianças e apontam:

[...]devemos nos valer da arte como recurso precioso de pesquisa junto às crianças, nas suas mais variadas expressões, pois é no processo expressivo e simbólico que a criança dá sentido e significado às suas vivências e experiências, revelando para nós muito mais do que podemos e conseguimos acessar com instrumentos de pesquisa mais objetivos (p. 176).

Ao fazer uma conexão do desenho infantil com a pesquisa com crianças, as estudiosas evidenciam o desenho enquanto um elemento de expressão valioso que permite acessar a fala das crianças, ou seja, por meio do desenho, as crianças reproduzem símbolos para expressar o que não conseguem dizer somente com as palavras. Desse modo, elas produzem suas culturas por meio dos desenhos e são capazes de narrar e transmitir mensagens acerca do seu universo infantil, para falar dos espaços que elas habitam e fazem morada.

No desenho de Safira, como podemos ver, conforme a Figura 35, a menina desenha a figura humana,

referindo-se a

ela; ao lado,

desenha um

lenço

vermelho

numa posição

inclinada, ao

lado tem uma

árvore e

corações que,

segundo a

menina,

representam

sua cultura.

Quando

perguntei à

Safira se poderia

falar sobre seu desenho, a menina relata: *“eu desenhei eu e o lenço, porque foi a parte que eu mais me identifiquei. [...] eu gostei da parte do lenço, que eu gosto muito de dançar. Ai, ajuda, né? Por causa que, por exemplo, quando eu vou dançar a dança cigana, a parte do vestido ajuda muito, contribui muito nessa parte”*.

Safira contou que, no seu desenho, as cores azul, verde e vermelho do lenço eram da bandeira cigana. A menina enfatiza que o lenço ajuda ela a se perceber e a dançar como uma cigana. Na sua imagem também há uma árvore cheia de pedrinhas, sobre isto ela afirma: *“eu fiz uma árvore, só que eu não queria deixar uma árvore qualquer. Ai eu coloquei várias*

Figura 35 – Safira e o lenço cigano



Fonte - Acervo da Pesquisa (2019)

pedrinhas, porque quem conhece os ciganos sabe que gostam muito de se enfeitar, aí eu fiz tipo como se fosse representando”.

A menina representa o povo cigano com a árvore para associá-lo à natureza, visto que, para ela, na cultura cigana *“é muito presente essas coisas”*. Mas também há cinco corações prateados em adesivos colados um em cada ponta e outro no centro da folha, ao lado um coração desenhado e decorado com contas verdes, o que ela não demorou para explicar: *“é a paixão pela nossa cultura, né?”*

Por meio da sua capacidade criadora, Safira se desenha só, mas em sua fala é possível perceber o reconhecimento de si na coletividade. A menina apresenta seus conceitos e percepções em relação aos seus aspectos sócio culturais, a fim de expressar as experiências vivenciadas por ela, a partir da realidade em que vive. Ao ser questionada sobre o desenho, a menina revela que representou seu desenho para valorizar a sua cultura e o seu povo: *“agente tá diferente, o cigano já tinha perdido a postura de cigano, mas hoje recuperamos”*.

Para melhor compreender a fala da menina, Canclini (2003) considera o fenômeno híbrido e o processo da desterritorialização, um significado radical do ingresso na modernidade. O processo da modernização possibilitou o convívio intercultural entre os ciganos e não ciganos, gerando formações híbridas nos estratos sociais, ao mesmo tempo que restringiu a difusão das culturas entre os setores populares e a mestiçagem interclassista.

É importante destacar no desenho de Safira o repertório cultural apresentado por ela para se reconhecer enquanto cigana e pertencer ao grupo. *“Eu desenhei, eu e o lenço porque foi a parte que eu mais me identifiquei, eu gosto muito de dançar né, aí, ajuda né porque por exemplo, quando eu vou dançar a dança cigana, a parte do vestido ajuda muito, ele contribui muito nessa parte”*. Outros elementos expressos por Safira foram as cores da bandeira cigana: *“Sobre as cores do meu desenho, o azul, o verde, e o vermelho do lenço representa a bandeira cigana”*. Ao ser questionada sobre a árvore, Safira informa: *“a árvore representa a natureza e os ciganos são muito próximos a essas coisas e os corações no desenho representava a paixão pela minha cultura”*.

A menina representa o seu universo cultural com base na estrutura social a qual está imersa; de maneira específica, ela se apropria dos elementos culturais do seu grupo e expressa o mundo em que vive. Ao mesmo tempo, ela reconhece as mudanças advindas do cenário moderno como podemos ver na sua fala: *“hoje em dia a gente tá muito diferente do que antes, o cigano bem dizer já tinha perdido a postura de cigano, hoje em dia a gente conseguiu recuperar”*, ou seja, mesmo atravessada pela hibridação, a menina ressignifica o que escuta dos mais velhos, e aponta a tradição e a cultura cigana como pontos de fronteiras que o grupo

se apropria para se reconhecer como tal.

Sabemos que os processos migratório possibilitam trocas simbólicas e culturais, reverberando novas estruturas sociais. Nesse sentido, o híbrido ganha corpo, afinal todos os espaços de vida onde ciganos, mulheres, homens e crianças nascem ou vivem deve ser espaço de atravessamento, trocas e fronteiras.

Sobre hibridação, Clanclini (2012) entende por processos socioculturais e práticas distintas que existem de formas separadas e se combinam para formar novas estruturas, dito de outra maneira, são processos que fazem produzir frutos de uma criatividade individual e coletiva e no modo como se apropriam de repertórios heterogêneos resultantes desse hibridismo e constituído nas fronteiras culturais.

O desenho de Safira enquanto uma construção simbólica possui formas culturais múltiplas e complexas de um grupo geracional, a infância cigana, “não sendo apenas a representação de uma realidade que lhe é exterior, mas que transporta, no gesto que o inscreve, formas infantis de apreensão do mundo” (SARMENTO, 2011, p. 02) e que essa construção deve ser entendida a partir das dimensões subjetivas e socioculturais da criança, levando em consideração a criança como um todo, enquanto protagonista do processo.

Seguindo com as análises, tratamos de apresentar o desenho de Pérola, a mais nova do grupo. Como podemos ver na Figura 36.

A menina produziu um desenho com a representação de um castelo com duas torres, arco-íris entre nuvens e uma árvore e muitos corações. Perguntei à menina se poderia falar do seu desenho para mim, e ela me respondeu: “sim!”. A primeira palavra pronunciada pela pequena pérola foi o amor se referindo ao arco-íris. Pérola não olhava para mim, apenas observava seu desenho, perguntei à

Figura 36 - O castelo e o arco-íris de Pérola.



Fonte - Acervo da Pesquisa (2019)

menina o que aquela árvore fazia ali. Ora, era a natureza diante de um castelo, mas por que aquele castelo? A menina respondeu: *“Porque eu sou uma princesa!”* E disse que era a Larissa Manoela⁵⁵ se referindo à Mirela, personagem que assistia na TV. Aqui também percebemos a presença da figura da princesa no desenho de Pérola, como vimos anteriormente nos desenhos de Cristal e de Esmeralda. No desenho de Pérola, essa hibridação é explicitada quando ela desenha um castelo e faz referência a uma personagem de novela da TV, com a qual ela se identifica por ser cantora.

Mas por que aquela menina cigana queria ter o mesmo nome da atriz de novela? Pérola respondeu sem pestanejar: *“porque ela canta uma música”* e, a meu pedido, cantarolou: *“tô nem aí, tô nem aí. Pode falar dos seus problemas que eu não vou ouvir. Tô nem aí, tô nem aí. Pode falar dos seus problemas que eu não vou ouvir”*. Pérola se via como uma princesa cantante e dançante, afinal, naquele dia, o que mais tinha gostado de fazer, segundo ela, tinha sido dançar e cantar.

Ao analisar o desenho de Pérola, foi possível perceber a riqueza de detalhes no seu desenho, que nos mostra a relação que ela faz do objeto com a projeção de si, ao se ver enquanto uma princesa dançante, a menina faz referência a uma personagem da TV e ao castelo decorado com pedras e com cores vivas.

O universo cultural de Pérola reverbera a influência da indústria cultura e uma ampla relação da cultura de massa e as mídias de comunicação na vida das crianças. O que implica nas mudanças de comportamentos e nos modos de ser das crianças ciganas, uma vez que elas recebem também cargas de informações advindas de outros espaços e de outros convívios, como, por exemplo, da escola.

Ao analisar a narrativa de Pérola, percebi como a Indústria Cultural tem a capacidade de promover um universo fantasioso, e o quanto a influência da televisão é um fator preponderante em relação ao desejo de consumo, no processo de “desculturalização” social. A medida que os membros de um grupo se apropriam de elementos heterogêneos, eles remodelam seus hábitos, adquirem outros níveis de educação e enriquecem seu patrimônio tradicional com recursos estéticos (CANCLINI, 2003). Com isso, a vida cultural é reorganizada para atender às demandas do consumo em massa.

A criança cada vez mais está influenciada e dominada pelos meios midiáticos, ela não sabe mais, nem menos, mas tem outros saberes diferentes dos adultos, ou seja, ela

⁵⁵ Personagem interpretada pela atriz Larissa Manoela na telenovela “As Aventuras de Poliana”, exibida pelo Sistema Brasileiro de Televisão (SBT), entre 2018 e 2020.

internaliza a cultura, contribui ativamente para a mudança na sociedade e por isso tem sua participação efetiva na construção cultural (CORSARO, 2009).

Pérola, ao produzir seu desenho, apropriou-se da criatividade, da interação e da fantasia para se reconhecer enquanto uma menina cigana. A produção cultural da menina está associada as suas relações com os meios de comunicação de massa, na sua relação com o mundo adulto e com os seus pares. Nessa via de entendimento, “as culturas infantis não são independentes das culturas adultas, dos meios de comunicação de massa e dos artefatos que elas utilizam cotidianamente, mas se estruturam de outra maneira” (BARBOSA, 2007, p. 09).

Em um mesmo espaço e tempo, as crianças produzem artefatos e manifestam suas singularidades advindas de suas vivências e dos contatos com os diferentes meios de comunicação, como: o computador, o rádio, a televisão, o telefone, os brinquedos eletrônicos, e com a influência da música, dos desenhos e dos contatos que mantêm na escola com os seus grupos de convivência com a família e amigo (a)(s). Frente à análise do desenho de Pérola, convém refletir como se difundem as culturas infantis nas famílias ciganas e como as crianças modificam suas infâncias atravessadas pelo projeto da modernidade.

Rubi pintou o fundo da folha com o chão verde e o céu azul e fez um sol no canto da folha; sob este fundo, ela colou uma árvore recortada em EVA de *glitter* dourado; sob a árvore, colou muitos corações prateados e, ao centro da folha, três corações em EVA e em cada coração colou uma coruja. A menina não quis falar de sua composição, o que foi respeitado. O que se destaca na sua criação são os elementos da natureza. Como podemos ver na Figura 37:

Figura 37 - As três corujas, os corações e a árvore de Rubi.



Fonte - Acervo da Pesquisa 2019

Conforme Mèredieu (2006), o grafismo infantil é narrativo e figurativo, ou seja, as crianças escolhem diversas maneiras para expressar-se, seja por meio da pintura, da dança ou mesmo ouvindo e contando histórias “[...] assim que descobre a possibilidade de representar o real por meio de signos, a criança contenta-se em desenhar objetos e não recorre com frequência a abstração (p. 38).

As imagens expressas por Rubi em relação aos elementos da natureza aparecem também nos desenhos de Pérola e na narrativa de Safira. A partir das expressões estéticas postas pelas meninas, em seus desenhos, cabe compreender como se constituem as relações do homem com a natureza, tendo em vista que não somos ilhas isoladas e o universo está conectado, mantendo relações constantes entre nós, enquanto seres biológicos e o meio ambiente, tendo em vista que “o homem é produto da história natural e a natureza é condição concreta da existencialidade humana ”(MOREIRA, 1985, p. 81).

Vale ressaltar que os avós das meninas participantes da pesquisa viveram uma vida nômade, as suas primeiras ocupações foram as barracas que eram montadas a céu aberto,

debaixo das árvores e próximo aos rios e fazendas de gado. Como destaca Oliveira (2011) “a forma como o homem se relaciona com a natureza, no contexto do modo de produção capitalista, nos remete ao passado, na ânsia de compreender as mudanças que se processaram no modo da sociedade pensar, interagir e produzir a natureza” (OLIVEIRA, 2011, p. 01).

Ao observar os variados modos de vida dos ciganos, entendemos melhor como se constitui essa relação. Os ciganos possuem crenças e uma relação com o sagrado, advindos das forças energéticas da natureza, para isso eles se apropriam de orações e de práticas culturais utilizando símbolos, como pedras e búzios para representar a força da terra, o fogo proporciona dinamismo, coragem, dedicação e energia é representado pela fogueira, pelos incensos e pelas velas. O elemento água simboliza limpeza e purificação, facilitando o fluxo das emoções e da clarividência.

Acredito que as práticas culturais ciganas têm muito o que nos ensinar sobre a medicina alternativa, o cuidado consigo e com o outro, a resiliência, a fé e a coragem. Para os ciganos, tudo o que envolve a natureza é importante, as flores, as plantas, os campos, as árvores, uma vez que são grandes conhecedores das ervas para banhos, chás e alimentos. Eles utilizam da energia das plantas e ervas, as magias a seu favor, vale ressaltar que a magia está no ato de colocar dedicação e fé em tudo o que fazem.

De todo modo, os desenhos representados pelas meninas é reflexo da educação que elas recebem. Na visão de Lani-Bayle (2020), a educação geracional através da insciência, ou seja, o saber que não se sabe da história é repassado de geração em geração, ou seja, por meio da conversa e da escuta, as crianças adquirem saberes e conhecimentos os quais desempenham papéis importantes nas suas vidas.

Assim, compreendemos que a intergeracionalidade é um elemento fundante para a construção da história de vida e a narrativa do sujeito, isto é, as crianças escutam as histórias contadas pelos seus avós. Como podemos perceber na fala de Safira: “*desenhei a natureza porque quem conhece os ciganos sabe que eles gostam dessas coisas*”, se referindo à forma como os ciganos viviam antigamente, ou seja, não tinham casas, viajavam nos lombos de animais e por onde acampavam eram em locais abertos, faziam fogueira para cozinhar e se apropriavam de plantas e ervas para fazerem remédios. Já Rubi não quis falar, entretanto conduziu o seu desenho com autonomia e com estilo próprio, se remetendo aos elementos da natureza.

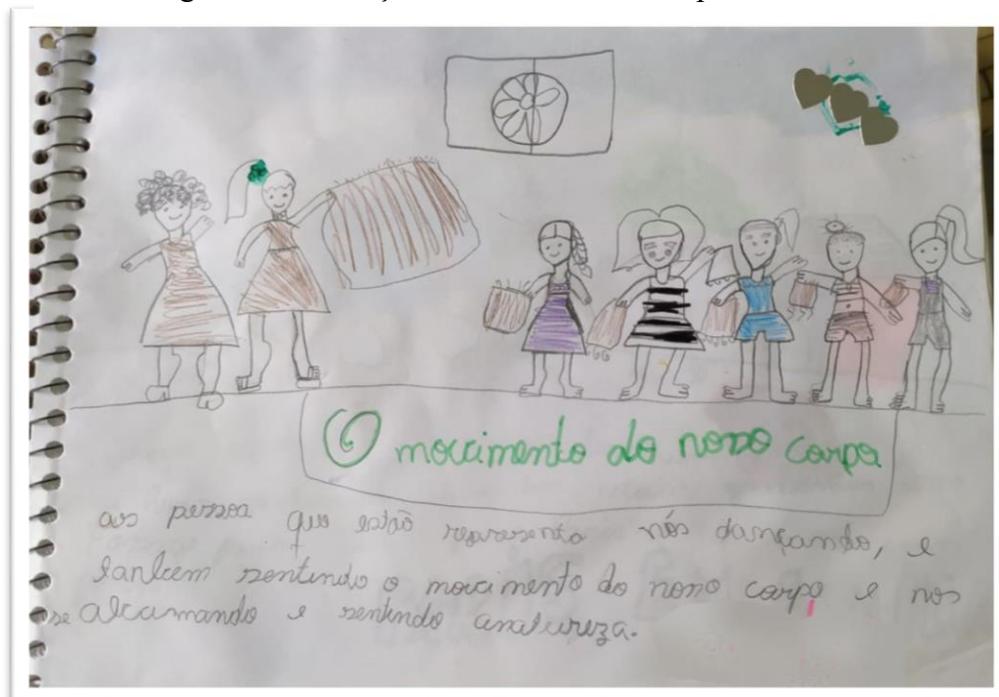
Mesmo a menina se omitindo em falar, o que foi respeitado, Rubi, expressou, de forma natural e espontânea, elementos para comunicar realidades diversas, a partir do que ela vê, lembra e imagina (HAUNAUER, 2011). Dessa forma, a criança, ao estabelecer uma relação

com o desenho, deixa pistas e registros carregados de uma intencionalidade, marcados por uma linguagem gráfica, além de estabelecer relações com o seu mundo interior e exterior, e assim ela consegue externar seus sentimentos e expressar pensamentos. Nessa mesma via de entendimento, Derdyk (1989) entende o desenho enquanto “um campo de possibilidades onde a criança observa o real, o percebido e o imaginário. A observação, a memória e a imaginação são as personagens que flagram esta zona de incerteza: o território entre o visível e o invisível” (p. 115).

Ao tratar dos estudos acerca dos traços invisíveis nos desenhos das crianças, Pinazza e Gobbi (2014) nos alertam que, mesmo indecifrável para nós, “os desenhos das crianças mostram coisas visíveis quanto as que não se veem”, elas desenham seus pensamentos, suas emoções, suas experiências vividas e suas elaborações” (p. 97). As autoras esclarecem que os desenhos são representações metafóricas “pedagogicamente importante e didaticamente difícil de interpretar, uma vez que oferecem leituras divergentes e abertas a mais de uma interpretação” (p. 98).

Contudo, ao dispor de recursos para que as crianças realizem seus desenhos, cabe ao(à) pesquisador(a) ter olhos cuidadosos para perceber os detalhes que as crianças buscam para representar o que desenham, mas, sobretudo, reconhecer os múltiplos caminhos que elas se apropriam para exprimir aos outros o que desejam. O repertório de imagens registrados por Esmeralda é diverso. Como podemos ver na Figura 38.

Figura 38 - A dança e o movimento do corpo de Esmeralda



A menina desenha a figura humana de forma bem desenvolvida, caracterizando cada componente do grupo, põe detalhes nas nossas roupas, tem o cuidado de representar o cabelo de cada uma. Apresenta a bandeira cigana que está centralizada na folha, na parte superior. É interessante destacar que em quase em todos os seus desenhos, Esmeralda escreve, logo em seguida.

Como podemos verificar: *“O movimento do nosso corpo, as pessoas que estou representando é nós dançando e também sentindo o movimento do nosso corpo. E nós se acalmando e sentindo a natureza”*.

Oliveira e Machado (2016) esclarecem que as bases teóricas do corpo africano nos ensina com e por meio do corpo a reconhecer a nossa ancestralidade, ou seja, ao reconhecer nosso corpo como produtor e criador de sentidos, carregamos em si perspectivas e ações de libertação e de respeito pelo que somos. Ao ser questionada sobre o seu desenho, a menina destaca: *“Hoje é 2 de novembro de 2019, dia que dançamos, observamos e falamos sobre os nossos corpos femininos”*. É possível perceber a sensibilidade e a consciência de pertencimento que a menina possui de ser mulher e de estar entre mulheres naquele momento quando destaca a importância do corpo feminino.

Matura e Varella (2014), ao tratar da teoria epigênese, consideram que o modo como a criança vive sua corporeidade depende de todas as dimensões do dar-se conta de si mesmo ou perceber o outro nas suas relações. Analisando a consciência crítica e a postura de Esmeralda, ao se reconhecer enquanto membro do grupo, por meio de movimentos corporais, a menina numa aceitação mútua expressa o momento em que vive para representar sua ciganidade. Na concepção de Maturana e Varella (1995),

A criança cresce ,em aceitação de si mesma, ao aceitar sua própria corporeidade e a corporeidade do outro, isto é: para que uma criança cresça na consciência social e aceitação do outro deve crescer na consciência da própria corporeidade e na auto-aceitação. (p. 138).

Em outras palavras, é na coletividade e nas relações mútuas que as crianças se auto reconhecem na sua cultura, isso acontece em diferentes redes de conversações. Com efeito, ao entrar em interação com a criança, possibilitamos que elas realizem uma consciência social plena. Os autores ainda esclarecem que o eu e o si mesmo é a identidade do indivíduo numa comunidade. Desse modo, eles asseguram que sem consciência corporal não há nenhuma possibilidade de identidade; a aceitação do outro junto a nós na convivência é o fundamento biológico do fenômeno social, ou seja, sem amor, sem aceitação do outro junto a nós, não há

socialização, e sem esta não há humanidade.

A noção de corporeidade a que me refiro diz respeito à unidade corpo e mente, enquanto a totalidade de ser e estar no mundo. Entre o sensível e o inteligível, entre o corpo e a alma, Freire (1991) afirma que a corporeidade envolve uma dimensão holística do ser humano, o corpo é nossa realidade terrena, o corpo em movimento expressa ação, comunicação, representa seres em processos de aprendizagem, seres em construção. Nessa perspectiva, “a compreensão da corporeidade se configura em um novo arranjo para o conhecimento, com traços mais significativos e com múltiplos sentidos construídos a partir dos saberes do corpo” (RIBEIRO, 2017, p. 68).

Ao ser questionada sobre o momento vivenciado, a menina relata que ao ouvir o som do pau de chuva lembrou da cobra, da chuva e da natureza; assim, para falar das experiências vivenciadas naquele dia, a menina utilizou o desenho. Nesse entendimento, Leite (1988) informa que o desenho é um dispositivo capaz de possibilitar à criança a liberdade para criar o seu fazer artístico e com isso desenvolver sua capacidade criadora para contar o que, e como sente, o que e como pensa e o que, e como vê/percebe o mundo à sua volta.

Concordando com o pensamento da autora, Lowefeld e Brittain (1970 p. 183) esclarecem:

Os desenhos das crianças acima de 06 anos de idade pode ser determinado pelo modo como a criança ver alguma coisa, pelo significado emocional que ela lhe atribui, pelas suas experiências cinestésicas, pelas impressões táteis do objeto ou pela forma como o objeto funciona ou se comporta.

Desta forma, é possível perceber nos desenhos produzidos pelas meninas como elas potencializam e dão sentido aos momentos presentes, reverberando registros e ações que parecem ser insignificantes para nós. Isso nos mostra as possibilidades de pensar a infância e de perceber como a criança cigana é capaz de ressignificar o que não valorizamos ou damos pouca importância, mas que, para ela, faz sentido.

Nesse cenário, a criança representa o que é importante para ela, ao fazer gestos e expressar-se corporalmente para representar o que escuta e o que fala, estabelecendo movimentos favoráveis ao desenvolvimento e o domínio da motricidade.

5.4 As meninas preciosas e sua relação com o sagrado

No decorrer da minha convivência com o grupo cigano investigado foi possível perceber um forte sincretismo religioso. Independentemente da religião ou da fé que professam, os ciganos se aproximam das crenças das comunidades em que estão inseridos. A vida nômade

e a relação com a natureza os conduziram a uma religiosidade fervorosa que não foi construída em templos e igrejas, mas nas caminhadas nômades, nos acampamentos e nas paisagens abertas, nos sertões e nas caatingas, pela força do sol, da chuva, dos rios, dos ventos e das estrelas.

Ao tratar da relação do sagrado com as crianças foi interessante compreender como essa relação se dá no cotidiano delas, a partir do que elas observam, escutam e compreendem no espaço que vivem. Foi possível desenvolver um contexto lúdico com elas, onde foram convidadas a desenhar para falarem sobre suas experiências religiosas, pela via da narrativa e na elaboração de desenhos. Cada criança foi capaz de ressignificar da sua maneira, as suas experiências religiosas em busca de um crescimento espiritual e reconhecimento de si.

Na perspectiva de Josso (2010), a experiência é um processo de vivências e de formação que aproxima o sujeito do saber-fazer. Ao conceituar experiência, a autora destaca:

A experiência pode tornar-se em tal a posteriori de um acontecimento, de uma situação, de uma interação; é o trabalho de reflexão sobre o que se passou; mas uma atividade qualquer é também experiência desde que o sujeito se conceda os meios de observar, no decorrer da atividade, o que se passa e reflita sobre o que esta observação lhe traz como informação sobre a atividade empreendida. Em outras palavras, uma experiência é uma ação refletida a priori ou a posteriori. (JOSSE, 2010, p.143).

De certo modo, a experiência formadora proposta pela autora constitui-se como a possibilidade de criar e recriar, no âmbito da formação, as significações a respeito do aprendido: aprendido a fazer, a ser e a pensar. Como podemos ver nas

Figura 39, Figura 40 e Figura 41.

Figura 39 - Fé e o amor de Esmeralda



Fonte – Acervo da Pesquisa (2019).

Figura 40 - Religião de Rubi



Fonte - Acervo da Pesquisa (2019)

Figura 41- Religião de Safira



Fonte - Acervo da Pesquisa (2019)

As meninas preciosas Esmeralda, Rubi e Safira demonstram em seus desenhos, um processo imaginativo bem desenvolvido. Podemos observar que Safira desenhou uma cruz com

uma guirlanda e o escrito “*sempre tenha fé*”, *um anjo e nuvens*”. Esmeralda desenhou um anjo com auréolas, estrelas no cabelo e ao redor, a menina escreve: “*Deus fala que temos que ter fé. Deus manda anjo para nos proteger ou então ele vem e nos protege*”. Ao lado do anjo, um balão de fala com o escrito: “*eu sou um anjo que foi mandado por Deus e que protege os filhos de Deus*”. Rubi desenhou corações, um anjo e uma mulher com o escrito “*nunca deixe de amar o próximo*”. É interessante destacar na sequência dos desenhos de Esmeralda, Rubi e Safira, que o anjo é comum em todos os desenhos.

De acordo com Goldberg (2012, p. 71), “o espaço do papel é o território, onde a criança decide o que vai desenhar e como vai desenhar, tendo um significado muito importante para ela”, assim, passamos a conhecer o universo sociocultural da criança quando possibilitamos para ela caminhos para se autoconhecer e produzir suas narrativas.

Ao fazer a leitura coletiva dos desenhos, é possível perceber como as meninas apresentam uma narrativa bem articulada, tendo em vista que “muitas vezes a interpretação que a criança dá ao seu desenho é mais rica e criativa que o próprio desenho” (DERDYK, 1989, p. 98). Como podemos ver, nas falas a seguir: “*desenhei o meu anjo da guarda diante do altar e Jesus na cruz porque minha fé está em Jesus*” (Safira); “*eu desenhei um anjo mandado por Deus para proteger todos os seus filhos, ele diz que Deus fala que devemos ter fé*” (Esmeralda). “*Você sabia que quando precisamos de algo Deus nos ajuda? Quando Deus não consegue mandar um anjo ele mesmo vem ou então ele se duplica e vai pra perto de todo mundo e protege todo mundo*”? (Esmeralda), “*o meu desenho é o anjo da guarda dizendo que devemos amar o próximo mas eu não sei o nome dele*” (Rubi).

Cada criança expressa a sua dimensão espiritual ao falar do amor ao próximo, fé e proteção divina e de Deus. É importante ressaltar que à medida que elas vão construindo os significados em torno dos seus desenhos, elas apontam a espiritualidade como “uma busca essencial do ser mais”, pois “a espiritualidade é o caminho para o desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano” (OLINDA, 2009 p. 84).

Na compreensão da autora, por meio da espiritualidade, o ser humano evolui plenamente suas capacidades social, física, biológica, lúdica, afetiva e cognitiva, constituindo-se enquanto um ser multidimensional. Em diálogo com o pensamento da autora, Freire (1999) acredita na educação baseada no amor, no compromisso e na solidariedade, na concepção freiriana; o conceito de amorosidade direciona como as gerações anteriores podem acolher as gerações seguintes e se perceber responsável por elas. Nessa redescoberta do amor, todos juntos percebem a necessidade de cuidar da cultura de todos os povos e qualquer civilização. Nesse sentido, a Pedagogia de Paulo Freire nos convida a compreender como a espiritualidade

contribuiu para o processo de autonomia, criticidade, libertação e empoderamento do sujeito.

Sabemos que toda criança é diferente uma da outra, e que o desenho da criança não mantém as mesmas características do princípio ao fim. Com o ato de desenhar, acontece o mesmo, pois independente da fase que as meninas preciosas se encontram, cada uma tem uma maneira própria para se expressar, o que foi respeitado durante todo o processo. Como podemos ver nos desenhos de Rubi, Cristal e Pérola:

Figura 42 - Desenho de Rubi



Fonte – Acervo da Pesquisa (2019)

Figura 43 – Desenho de Cristal



Fonte - Acervo da Pesquisa (2019)

Figura 44 - Desenho de Pérola.



Fonte - Acervo da Pesquisa (2019)

As meninas novamente apresentam em seus desenhos elementos da natureza, árvores, plantas, cachoeira e sol, para expressar o amor e a paz. Perguntei à Rubi se poderia

falar do seu desenho e a menina respondeu que sim: *“Eu desenhei, muita coisa, porque eu achei que foi um tema muito legal. Esses corações é porque tipo, não teve briga hoje, tipo uma respeitou a fala da outra. Desenhei uma cachoeira porque para mim é paz. Essa outra aqui se referindo ao caule da árvore pintado de vermelho se referindo quando fica com raiva, as flores é quando eu fico feliz, e aqui é a natureza, apontando para o sol, e a cor amarela, a luz do sol.”* Rubi nos informa que o céu e a grama representam para ela o amor e paz e o coração se referindo gostar do projeto. Já o sol, com olhos e boca, representa a felicidade.

Cristal no seu desenho descreve: *“Eu fiz o roxo da planificação dos mares. Só que dos mares sujos e depois eles limpos”. A planificação da grama se referindo à cor verde, à planificação do sol se referindo à cor amarela, às nuvens, à chuva batendo na grama. E eu cuidando das plantas. No meio das plantas está Deus...o anjo...o que mais importa pra mim é a natureza”.*

Ao falar de Deus, no seu desenho, a menina se remete a “Hércules⁵⁶, que, segundo ela era um Deus, só que ele não era um deus cigano, e sim ele era um deus com o coração de cigano. E complementa: *“Cigano sempre foi legal, gentil, bondoso, essas coisas né, mas ele não tinha mais do que esse coração, ele tinha trinta mil vezes mais esse coração que era cheio de bondade.”*

Cristal, ao elaborar sua narrativa sobre religiosidade, nos revela: *“Bem, quando tem religiosidade, é quando as pessoas estão muito, mas muito, mas muito crentes em Deus! Quando a gente crê em Deus, Deus crê em nós, a gente ganha recompensa de Deus, a vida.”* Ao analisar a fala de Cristal, a menina, de forma firme, consciente e segura, coloca Deus no centro de sua vida nos ensinando que a busca pela religiosidade está em ter fé e ser crente a Deus, e que devemos ser grato a Deus pelo dom da vida.

Inspirada em Olinda (2009), religiosidade é a tentativa de encontrar Deus em nós e no outro [...]”agindo da melhor forma possível, sem prejudicar ninguém e ajudando quem precisa”(p. 83-88). Acredito que a autora dialoga com o posicionamento de Cristal quando a menina de forma humana, amorosa e sensível ao falar de Deus se refere à natureza, às plantas, ao mar, respeitando os seres vivos e valorizando a vida em plenitude.

Pérola apresenta em seu desenho uma figura humana com as estrelas sob a cabeça que, segundo ela, lembra Jesus. Na parte superior da folha ela desenha as nuvens, do lado direito e esquerdo da figura humana um retângulo, duas árvores e um coração. Foi perguntado sobre as cores em seu desenho, então, Pérola informou que o azul representa o céu, o verde a grama

⁵⁶ Foi um herói da mitologia grega conhecido por sua grande força.

e as cores da roupa da santinha representavam o arco-íris.

É possível perceber como se constitui a conexão da menina com a natureza em busca do conhecimento de si e de sua espiritualidade, por meio do desenho e de suas narrativas. Elas constroem a realidade por meio do imaginário e da fantasia. Nas palavras de Josso (2010), o imaginário ocupa um papel importante para a ressignificação do social. A autora destaca como “o imaginário produz as imagens e os pensamentos para preencher o efeito de vazio que o ilimitado e a impermanência provocam” (p. 279). Neste sentido, acredito que as crianças se apropriaram do desenho e utilizaram os símbolos e as imagens para falarem das suas relações com Deus de forma dinâmica, autêntica e sensível.

As meninas, ao darem sentido aos seus desenhos, ressignificam o mundo em que vivem, ao mesmo tempo em que se relacionam com o outro e consigo mesmas. Nas palavras de Duran (1989, p. 21), [...] “todo imaginário possui sua carga simbólica que nada mais é que a potência constitutiva que coordena o pensamento a nunca poder intuir objetivamente uma coisa, mas a integrá-la imediatamente num sentido”.

Nesse entendimento, os desenhos das meninas expressam uma carga simbólica que funciona como uma ponte entre o bio, psico e sociocultural, possibilitando a elas um encontro consigo mesmas, com a espiritualidade, com Deus e com a natureza. De maneira emotiva, elas revelam, em seus desenhos, detalhes para representar sua religiosidade e sua aproximação com Deus.

De acordo com Lowenfeld e Brittain (1970), “o esquema de um objeto é o conceito a que a criança finalmente chegou, e representa seu conhecimento ativo do objeto, também pode referir-se ao espaço e às figuras, assim como se refere aos objetos” (p. 183). Os referidos autores sustentam a ideia que quanto mais detalhes as crianças apresentam em seus desenhos mais consciência elas têm das coisas.

É possível perceber como as crianças dão vida aos seus desenhos, valorizando a natureza como parte de suas representações concretas e imaginárias. Ao falarem de si, elas expressam potencialidades e um crescimento espiritual centrado na coletividade, manifestando, por meio de suas ações e de seus desenhos, a empatia, o amor, a fé e o respeito à natureza e às pessoas.

Esmeralda expressa o sentimento de fé e solidariedade, como podemos ver na Figura 45. A menina desenha a nossa colcha de retalho; ao redor da colcha, as figuras humanas se referindo ao grupo.

Do lado esquerdo da folha, uma figura representando o cigano; do lado direito, ela se desenha com uma roupa cor de rosa e cabelo preso; no centro da folha, na

Figura 45 - A colcha de retalho - Desenho de Esmeralda



Fonte - Acervo da Pesquisa (2019)

parte superior, ela desenha uma figura humana se referindo a mim e na parte inferior da folha às suas primas. A menina desenha também corações e nos informa que: “esses coraçõezinhos representa o amor, que temos pela nossa bandeira cigana, e o amor que a gente tem pelas nossas falas”, e diz: “eu tenho fé na Ave Maria e no santinho de Deus”. Ao falar de religiosidade, Esmeralda diz: “devemos ter fé”, “Deus envia os anjos para nos proteger ou então se ele não enviar um anjo ele mesmo vem para perto de todo mundo e protege todo mundo”, “Você sabia que quando a gente tá precisando de algo, Deus nos ajuda?” E escreve em seu desenho: “desejamos ter muita fé”, “gostei de Santa Sara Kali”, a menina esclarece “Kali é uma palavra cigana e que a santa representa a sua religião”.

É importante destacar a figura de Santa Sara enquanto padroeira dos ciganos e serva do Senhor Jesus Cristo, considerada como a padroeira dos ciganos. Apesar de sua história estar envolvida em lendas, ela é vista como modelo de fé e devoção. Sobre a vida de Sara Kali, Cruz (2019) relata:

Existem várias versões sobre a vida de Santa Sara, há hipóteses de que ela era serva de uma das três mulheres de nome Maria que estavam presentes durante a crucificação de Jesus. Outra dessas lendas consiste de que Sara era a serva e parteira de Maria, mãe de Jesus, e que por esta tê-lo ajudado trazendo-o ao mundo, Jesus teria uma grande estima por ela. Em todos os contos que permeiam a figura de Sara, ela sempre era a

serva de alguma personalidade das narrativas bíblicas, além de ser contemporânea de Jesus Cristo. Nesse sentido, em algumas dessas histórias ela também pode ser entendida como uma serva de Maria Madalena ou José de Arimatéia, além de tantos outros. (CRUZ, 2019, p. 225).

Embora Santa Sara seja considerada a Santa padroeira dos ciganos, o grupo investigado tem devoções a diversos santos: São Cosme e Damião, Nossa Senhora Aparecida, Nossa Senhora das Graças, Nossa senhora desatadora dos nós, Santo Francisco, Padre Cícero, entre outros. No entanto, o movimento pulsante pelo qual se manifesta a fé entre os ciganos está em Deus. Mesmo as meninas não sendo adeptas a uma religião específica, elas demonstram por meio dos seus desenhos e de suas narrativas, uma dimensão experiencial, espiritual, educativa e sociocultural baseada no grupo cigano o qual pertencem.

Levando em consideração as transformações do sujeito por intermédio dos seus processos individuais e coletivos, Olinda (2009) apresenta a espiritualidade a partir de três dimensões: a transcendental, o caminho do serviço ao próximo e o compromisso ético-político. Em relação à dimensão transcendental, a pesquisadora nos adverte sobre a busca permanente em relação ao divino, sendo esse o caminho acessível para a espiritualidade independente de religião.

Frente à modernidade líquida de Bauman (2001), as relações humanas têm se tornado cada vez mais volátil e os valores, como: solidariedade, justiça, respeito e espiritualidade ficaram cada vez mais fragmentados. Certamente, é tempo de pensar na emancipação da sociedade, na educação e cultura, nos trabalhos comunitários, na nossa evolução espiritual para que possamos buscar cada vez mais equilíbrio dentro de si e saber lidar com as adversidades que a vida apresenta.

Maturana & Varela (1995) acreditam que o ser humano precisa observar a si mesmo enquanto observa o mundo. Assim, é possível compreender que entre o ser humano e o mundo não há hierarquia nem separação, mas sim cooperatividade. Os autores reforçam que os seres vivos e o mundo estão interligados, de modo que não podem ser compreendidos em separado. Nesse contexto, como podemos ver, as meninas preciosas elaboraram seus desenhos e ressignificaram o que escutam, e, de certo modo, elas constroem um conhecimento de si, baseado nas suas relações cotidianas e nas experiências religiosas adquiridas no grupo em que estão inseridas.

De certo modo, acreditamos que o processo de educação se constitui numa via de mão dupla onde a reciprocidade, o afeto e o amor contribuem para uma educação dialógica, libertadora, democrática e emancipatória. É nesse fazer permanente de respeito às diferenças,

aos valores, à ética e à cultura do outro que somos conduzidos a romper com práticas educativas dominadoras e antidialógicas. Freire (2005) revela que:

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. (p. 79)

À medida que ensinamos as crianças ciganas, aprendemos com elas, mediante suas realidades, vivências e experiências, e somos conduzidos a desconstruir caminhos e a refazer nossas rotas. Nos engajamos na educação popular, enquanto um movimento que envolve uma prática educativa centrada nos saberes dos sujeitos e da comunidade em que as crianças estão inseridas, valorizando as suas histórias de vida, mas, principalmente, comprometidos com a dignidade humana, com a expressão de liberdade, autonomia e formação social e coletiva de cada uma.

Nesse sentido, pensar numa educação comprometida com o respeito à diversidade humana, cultural e religiosa é adotar os princípios que conduzem vivências fundamentadas na ética, no respeito aos direitos humanos e na tolerância consigo e com o outro.

5.5 As coisas que os ciganos têm

Sabemos que as crianças têm um repertório cultural amplo e diverso; por sua natureza, elas possuem a capacidade de atribuir sentido às coisas. Elas se reinventam e ressignificam os lugares que ocupam, além de nos informar sobre coisas que nós, adultos, não damos conta. Elas fazem conexão com o que lhes acontece, como diz Cohn (2005): “as crianças não são apenas produzidas pelas culturas, mas são produtoras de cultura” e, mais que isso, “as crianças têm autonomia cultural em relação ao adulto” (p. 35). Podemos constatar isso nos desenhos elaborados pelas meninas, quando elas apresentam as “coisas de ciganos” se remetendo aos objetos utilizados pelos seus pais e seus avós para exercerem suas práticas culturais. Como podemos ver nos desenhos abaixo:

Figura 46 - Coisas de Ciganos



Fonte - Acervo da Pesquisa (2019)

Figura 47 - Coisas de Ciganos



Fonte - Acervo da Pesquisa (2019)

Por intermédio dos desenhos, é possível analisar como as meninas ressignificam e dão sentido à sua cultura, a partir das relações que elas estabelecem com seus familiares no território em que vivem. De acordo com Corsaro (2009, 2011), as crianças não vivem

individualmente o ingresso no mundo adulto. Os processos de socialização infantil podem ser compreendidos como expressão de processos coletivos e partilhados pela criança, rompendo com o enfoque individualista de estudos centrados na internalização individual das estruturas socioculturais pela criança.

No livro “*As tradições Inventadas*”, Eric Hobsbawm (1990) ao tratar das tradições, determina:

As tradições inventadas são um conjunto de práticas, reguladas por regras claras [...]. As práticas de natureza simbólica ou ritual, visa inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuação em relação ao passado. Sempre que possível um passado histórico específico. [...] contudo a relação mantida com este passado é muitas vezes bastante artificial. [...] Ou seja, elas são reações a situações novas que assumem a forma de referência, ou então estabelecem seu próprio passado através da repetição (p. 08).

No caso específico dos ciganos, a tradição inventada se propaga como tradição cultural do passado que se perdura nas novas gerações. Essas tradições ocupam um novo espaço no olhar das crianças ciganas, por exemplo, as imagens contidas nos desenhos delas revelam as tradições simbólicas e ritualísticas do grupo cigano investigado.

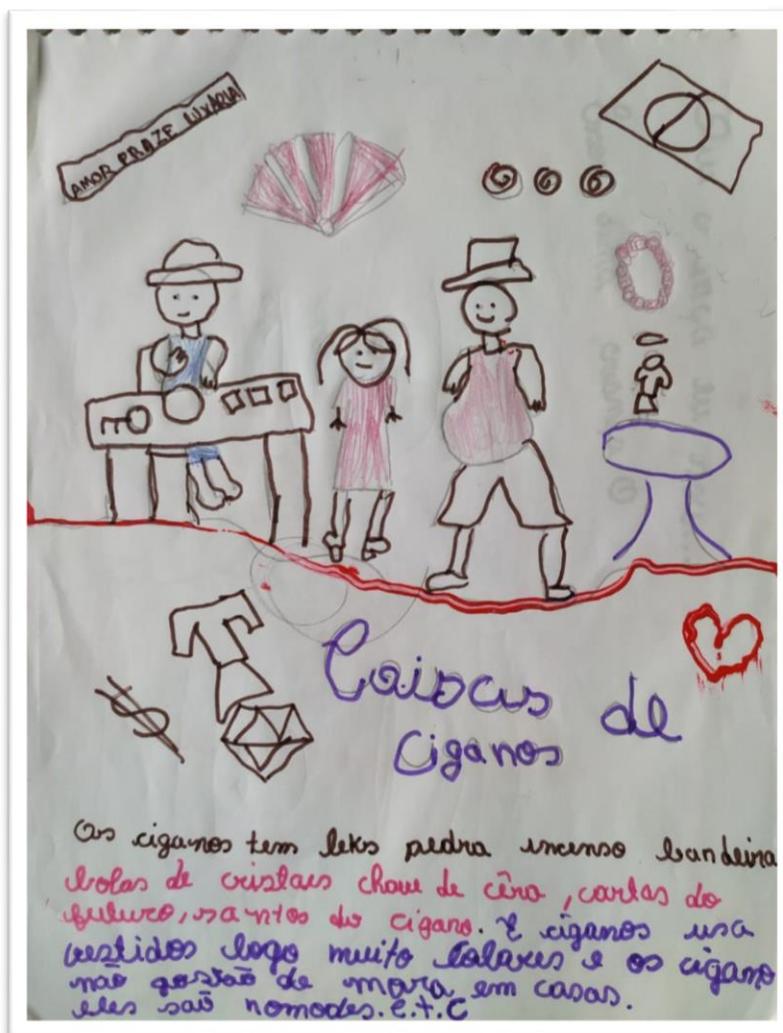
Nasser (2006) informa que os símbolos fazem parte da história e identidade de um povo, ou seja, os símbolos representam algo e estão no lugar de um sentimento, de uma pessoa e de um momento. É importante destacar como os símbolos regem a dimensão cultural, espiritual e humana das meninas. Elas apresentam, por meio de seus desenhos, objetos, como: bola de cristal, santos, leques, bandeira cigana, baralho, livro do baralho, que, segundo elas “são coisas de cigano”, “coisas naturais de ciganos” ou ainda “tudo que cigano tem”.

Desse modo, as meninas reverberam as suas ancestralidades mediante os desenhos e as suas narrativas, ou seja, elas se apropriam daquilo que para elas representa sua história e a história do seu povo. Ao observar os elementos simbólicos representados por elas, é possível perceber como suas representações são carregadas de sentidos. De certo modo, elas dão sentido aos seus desenhos, apresentando o seu universo cultural cigano.

Como podemos observar no desenho de Esmeralda (Figura 48) a menina desenha figuras humanas: o (a) cliente, o assistente (a pessoa que acompanha o cigano para auxiliar nos serviços) e o cigano. Ela mostra em seu desenho como se dão as relações e a aproximação dos ciganos com os não ciganos. A menina representa no centro da folha a figura masculina se referindo ao cigano que, segundo ela, é um professor por ter o dom de ensinar as práticas ciganas aos demais do grupo.

Desenha uma mulher se referindo a uma cliente, desenha uma figura

Figura 48 – Coisas de ciganos - Esmeralda



Fonte - Acervo da Pesquisa (2019)

humana sentada se referindo ao ajudante, que, conforme ela, está sentado para receber o(a) cliente. Sobre a mesa, a menina desenha uma chave de cera, uma bola de cristal e as cartas do futuro, referindo-se às cartas de baralho; desenha uma mesa redonda com um santo; acima do santo, desenha um colar; ao lado, três pedras dizendo que são as pedras que eles jogam para falar as coisas para os clientes, um leque, a bandeira cigana; no canto esquerdo da folha, desenha um retângulo escrito: amor, prazer e luxúria se referindo a um incenso. Na parte inferior, ela desenha um cifrão para representar o dinheiro e um vestido; o coração, segundo Esmeralda, quer dizer “aquele negócio que cigano não tem medo de morte, por isso são corajosos”.

Segundo Esmeralda, “as coisas de ciganos” e “as coisas que cigano tem” estão presentes no seu desenho e fazem parte das práticas culturais exercidas pelos seus ancestrais. É possível perceber como a menina associa “as coisas de ciganos” e reinventa as formas originais das suas tradições ciganas, desenhando os elementos da sua cultura para se reconhecer enquanto

uma menina cigana.

As crianças enquanto protagonistas de sua própria vida produzem significados, através de processos mediados por sistemas simbólicos. Elas utilizam, de forma lúdica e interativa, objetos e elementos do mundo que vivem para produzir culturas. Elas selecionam e se apropriam das culturas do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações, dito de outra maneira, elas ressignificam a cultura do mundo adulto e contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2004, 2005).

Segundo Geertz (1989), a cultura é a própria condição de existência dos seres humanos, é produto das ações que se movem em um processo contínuo, através do qual os indivíduos dão sentido às suas ações, ou seja, a cultura se dá na mediação das relações dos indivíduos entre si, na produção de sentidos e significados.

Ao ser convidada para falar do seu desenho, Esmeralda elabora a seguinte narrativa:

O tema do meu é coisas de cigano, os ciganos tem leques, pedras, incensos e bandeira, bolas de cristais, chave de cera, cartas do futuro e santos dos ciganos. Os ciganos usam vestidos longos, muito longos, muitas micharias e os ciganos eles não gostam de morar em casa, eles são moradores, mas também são nômades.” E concluiu com etc pois segundo ela tem muita coisa que não iria caber no caderno.

Perguntei à menina o que significa micharias, esta me respondeu que são acessórios, como: brincos, anéis, colares e pulseiras. Interessante destacar, quando a menina apresenta o cigano como alguém que tem sua moradia, mas é nômade, como ela nos fala: “*eles são moradores, mas são nômades também*”. A menina nos mostra, que mesmo tendo moradia, o nomadismo e a viagem ainda é presente entre os ciganos, ou seja, viajar no entendimento da menina é “coisa de cigano”.

Nos desenhos de Rubi, como podemos ver nas Figura 49 e Figura 50, a menina realiza dois desenhos. Na Figura 49, ela desenha duas figuras humanas se referindo às mulheres ciganas que gostam muito de conversar; para isso, ela escreveu no seu desenho “*comversar*”, e, ao lado, desenhou um vidro de perfume, um santo, uma vela, um incenso, um colar, uma bola de cristal, um leque e um jarro com flores. Acima das figuras humanas, ela desenhou duas rosas, uma fogueira, uns olhos arregalados e uns olhos sonolentos. Já na Figura 50, Rubi desenhou um quadro com diversas imagens: uma bola de cristal, o baralho, um santo, um leque, um incenso, um colar (ouro), uma caneta de ouro, um óculos e as roupas ciganas

Figura 49 - Desenho de Rubi - Mulheres Ciganas



Fonte - Acervo da Pesquisa (2019)

Figura 50 - Desenho de Rubi-Tudo que o cigano tem

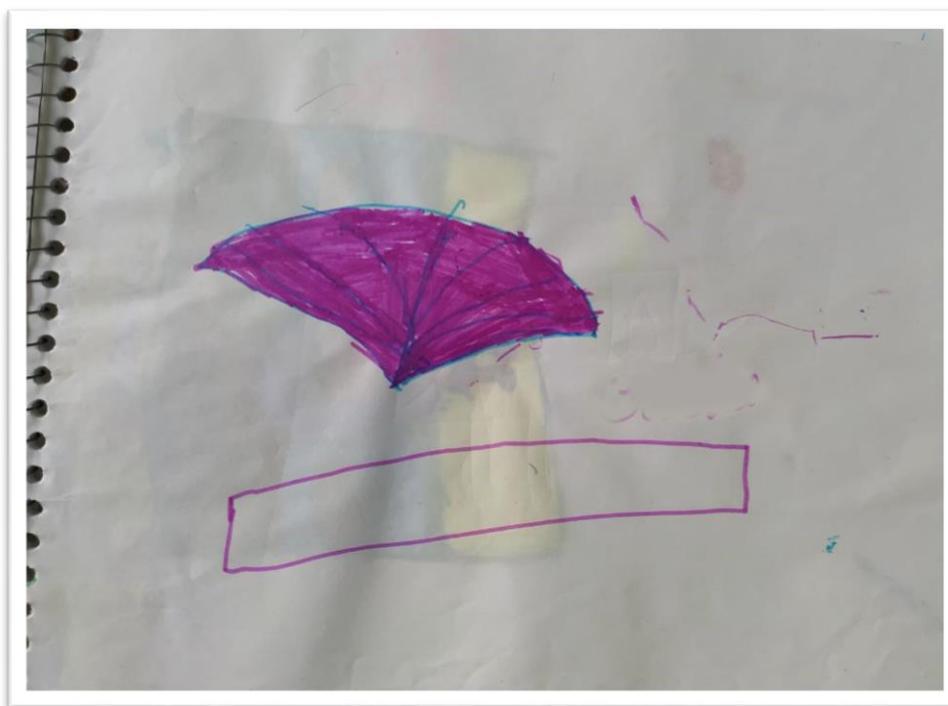


Fonte - Acervo da Pesquisa (2019)

Para representar “as coisas que ciganos tem”, Cristal desenha um leque, como podemos ver na Figura 51. É interessante destacar que, ao falar do seu desenho, Cristal nos informa que cada pauzinho do leque tem um significado e assim denomina: “paz, amor;

harmonia, felicidade, alegria, pois representam as coisas boas da vida e os espaços em branco entre os pauzinhos é aquela fumacinha”, se referindo ao incenso.

Figura 51 – Desenho de Cristal – Leque e Incenso



Fonte - Acervo da Pesquisa (2019)

O desenho de Ágata, como podemos ver na Figura 52, a menina desenha o livro e as cartas do baralho, a bola de cristal, os búzios e um leque que segundo a menina “*são coisas naturais de ciganos*”.

Figura 52 – Coisas naturais de cigano



Fonte - Acervo da Pesquisa (2019)

A respeito do desenho Derdyk (1989), esclarece

O desenho é possessão, é revelação. O ato de desenhar exige poder de decisão. Ao desenhar nos apropriamos do objeto desenhado, revelando-o. O desenho responde a toda forma de estagnação criativa, deixando que a linha flua entre os sins e os não da sociedade. (DERDYK, 1989, p. 46).

Em seus desenhos, as meninas expressaram detalhes carregados de significado e de intencionalidade. Elas utilizaram os seus conhecimentos, seus sentimentos, suas vivências e suas reflexões para representar a riqueza cultural cigana.

Ao falar do seu desenho, Ágata explica o significado dos objetos. “*A bola de cristal que é pra prevê o futuro, o livro do baralho com o baralho e as conchinhas que ele joga é para ajudar as pessoas que pede ajuda e o leque amarelo representa dinheiro*”. A menina relata que muitas coisas que sabe da vida cigana aprendeu com seu pai e com sua avó. Como, por exemplo, cortar o baralho, pois, segundo Ágata, tem três formas de fazer, mas ela só aprendeu a primeira parte. Passeggi *et al.* (2017) alertam que, ao narrar, a criança busca diferentes modos para dar sentido ao que lhe acontece; nesse sentido, as narrativas são fontes valiosas para compreender o universo humano.

É importante destacar como os desenhos das meninas ganham uma existência significativa, permitindo que elas testemunhem de maneira coletiva suas experiências vividas. Ao mesmo tempo que elas falam dos saberes e fazeres do seu grupo, elas mantêm uma relação com o passado e o presente e a ancestralidade cigana. Ágata, ao falar de seu desenho, informa que os objetos desenhados fazem parte dos trabalhos que seu pai realiza com os clientes.

Segundo Oliveira e Machado (2016), “A ancestralidade é reconhecimento, é encontro com o outro, com a comunidade, com as coisas do mundo, do passado, do presente e do futuro. É o encontro com nós mesmos, é a dobradura do nosso próprio corpo” (p. 18). Nesse sentido, as meninas reconhecem a sua ancestralidade, a partir das experiências coletivas, do contato e do relacionamento direto com o seu grupo.

A cultura cigana se expressa nos conhecimentos e saberes que estão atrelados ao grupo, no caso específico dos ciganos do bairro do Sumaré, além da cartomancia, do jogo de búzios ainda existem mulheres possuidoras de uma sabedoria espiritual que fazem benzeduras, amuletos e preparam com as ervas medicinais chás e remédios caseiros.

Os ciganos enquanto grupo cultural específico são reconhecidos como patrimônio cultural imaterial da humanidade.

Considera-se por patrimônio cultural os objetos, artefatos, as tradições, rituais, expressões orais e artísticas, as práticas e saberes repassados para as novas gerações. Esse patrimônio constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade e contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana (BRASIL, 2006).

As experiências vivenciadas com as meninas por meio dos desenhos possibilitaram-nas reconhecerem suas identidades e valorizar sua cultura, ao representar em seus desenhos objetos importantes para falarem do seu grupo de origem. De acordo com Iphan (2012, p. 20), “Os significados atribuídos aos bens culturais, assim como às práticas a eles associadas podem se transformar ao longo do tempo e variar de acordo com a realidade de cada grupo”.

Daí a importância de conhecer e preservar os bens culturais ciganos para que as gerações futuras possam conhecer. No caso dos ciganos do bairro Sumaré, os bens culturais que o grupo cigano considera importante são: a língua cigana, a sabedoria espiritual, a cartomancia, os jogos de búzios e a leitura das mãos. Em conversa informal com o grupo investigado, o desafio para manter a cultura viva é resgatar as tradições ciganas, como a dança cigana, e continuar ensinando a língua cigana para a geração mais nova.

Como afirma Safira, “*Hoje em dia, os ciganos perderam as suas tradições, mas agora estamos resgatando*”. A menina afirma que uma coisa que ainda permanece na tradição cigana é o jeito de falar porque as crianças conhecem algumas palavras e conseguem falar uma língua diferente das outras crianças; para ela, a linguagem ainda é “coisa que o cigano tem”. Sarmiento (2004, p. 28) compreende que o tempo da criança é recursivo, ou seja, “é um tempo sem medida, continuamente reinvestido de novas possibilidades, capaz de ser sempre reiniciado e repetido”, ou seja, as culturas infantis produzem interação, informação e comunicação das crianças com outras crianças e com o mundo adulto, isso possibilita o infante aprender, reinventar e recriar a realidade social a cada dia.

Ao promover ações educativas com as crianças ciganas envolvendo as artes plásticas, a pintura, o desenho, os filmes e as músicas, ampliamos o repertório sociocultural da criança, contribuimos para a formação cidadã e para a valorização da diversidade cultural; possibilitamos a elas autonomia e caminhos para se reconhecerem enquanto uma categoria específica, possuidora de seus saberes e capaz de compreender o mundo à sua volta.

6. CONSIDERAÇÕES: “DAS CONTINUIDADES E IMPERMANÊNCIAS”

*“A beleza não está na partida nem na chegada, mas na travessia”
Guimarães Rosa*

Ao chegar nesta etapa da tese, confesso que consigo pensar na amplitude, na continuidade e nas impermanências que coadunam com a dimensão do objeto de estudo. Somente enxergo pontos de recomeços e de partidas, por isso, não escrevo uma conclusão. No decorrer do doutorado fui trilhando caminhos para realizar a pesquisa com as crianças ciganas e, com elas, fiz uma travessia de reencontro comigo mesma, abracei a criança que há em mim e me conectei as memórias de minha infância.

Inicialmente tínhamos como objetivo envolver tanto os meninos quanto as meninas nas oficinas temáticas, no entanto, somente as meninas se dispuseram a participar das atividades na ciranda cigana. A minha questão central é compreender o “ser criança cigana” por meio das narrativas orais e imagéticas de seis crianças ciganas, denominadas nesta tese de “*meninas preciosas*” - Safira, Esmeralda, Ágata, Rubi, Pérola e Cristal, residentes no bairro Sumaré, e como estas atribuem a si a identidade cigana, identificando os processos de hibridação cultural e as formas de resistência.

Ao longo da tese, discuti como os ciganos com suas práticas culturais, crenças e costumes atravessam os processos de detração, exclusão e subalternização no intuito de serem visibilizados e como as crianças ressignificam o que vivem, por meio das representações simbólicas, imagéticas, escritas e narradas por seus ancestrais.

Vi o quanto as narrativas e os desenhos elaborados pelas meninas preciosas lançaram luzes sobre a riqueza da cultura cigana, sem perder de vista as contradições que atravessam o cotidiano do grupo. Foi possível perceber como se constituem as culturas da infância cigana, a partir da perspectiva (auto) biográfica e do desenho infantil. Em seus desenhos, as meninas expressaram detalhes carregados de significado e de intencionalidade. As narrativas e os desenhos elaborados pelas meninas se apresentaram como elementos formativos e heurísticos contribuindo para o desenvolvimento afetivo, social, cognitivo e de aprendizagem para a criança.

Durante as conversas informais, a observação participante e a convivência com as crianças e seus familiares foi possível constatar como o colonialismo permanece estratificado no plano das dimensões subjetivas e no cotidiano social, afetando as questões de gênero e raça. Por outro lado, acredito que as meninas e mulheres ciganas, enquanto membros de uma comunidade cigana, produzem culturas e têm seus saberes e modos de vida específicos que

podem contribuir, de alguma forma, para o diálogo acadêmico, político e educacional.

As experiências vivenciadas nas cirandas ciganas com as meninas preciosas me permitiram aprender sobre a cultura e os modos de vida cigana. Cada oficina realizada ampliou o fenômeno investigado, bem como, a participação e o envolvimento das meninas revelaram empoderamento e resistência, pois mesmo atravessadas pelo preconceito, injustiças e desigualdades de oportunidades elas resistem e reafirmam sua identidade cigana.

Sinto que os vínculos estabelecidos com as crianças e seus familiares foi nutrido pelo tempo com gestos de carinho, de atenção, respeito e amizade. Foi um processo importante para o desenvolvimento e formação educativa dessas crianças. O tempo em que estive com elas ofereci afetos, cuidados e sobretudo uma escuta sensível. Aprendi que cuidar do outro exige compromisso e responsabilidade; é um ato de coragem, de força e de inspiração que nos torna melhor para a vida e para o mundo.

Como quem garimpa ouro, as meninas preciosas, Safira, Ágata, Rubi, Esmeralda, Cristal e Pérola, lapidaram o meu coração com ternura e amor, elas trouxeram brilho, beleza e afago para os meus dias. Procurei cuidar dessas pedras preciosas ao escolher a escuta sensível para ouvir o que elas tinham a me dizer, estabelecendo com elas uma interação e diálogos contínuos.

Ao iniciar os primeiros contatos com as meninas preciosas, não imaginava a tamanha dimensão que a pesquisa tomaria. Dito isto, o despertar da escolha por trabalhar com crianças ciganas foi guiado pela necessidade que elas têm de um espaço para serem visibilizadas e ouvidas, enquanto um grupo que é afetado pelo preconceito e pela exclusão social. Ainda, porque também acredito no que diz o poeta da infância, Manoel de Barros, ao falar do “criançamento” e das coisas que não têm nomes, mas que são pronunciadas pelas crianças. Sabemos que elas possuem uma capacidade criadora e espontânea para inventar e pronunciar as palavras facilmente, a fim de expressar e ressignificar seus modos de ser e de estar no mundo. Outra razão que me aproximou do universo infantil cigano deu-se ainda no mestrado, quando compreendi o apreço e a valorização da criança entre os ciganos, pois para o povo cigano, a criança é um ser precioso e sagrado.

Nesse caminhar, entre passos e ritmos, de mãos dadas e embaladas aos sons das sagas ciganas, adentrei na ciranda e fui me adequando aos modos de ser cigana, aprendendo com as crianças e com a comunidade, os saberes, as práticas culturais mediadas pela educação intergeracional. Para além disto, à medida que era afetada, fui ocupando espaços meus esquecidos, me refazendo e aprendendo novos passos para bailar na vida – de fato, vivi um processo contínuo de desconstrução e de encontro com a minha criança interior.

As cirandas ciganas representaram espaços tempo de convivência, de resistência, de aprendizagem e de conexão das crianças com suas ancestralidades, pois elas vivenciaram experiências formadoras e, à medida que produziam seus desenhos e falavam sobre si mesmas, atribuíam sentido ao momento vivido. Para isto, ouviram músicas, assistiram filmes, dançaram e partilharam suas alegrias, medos, sonhos, saberes e aprendizagens.

Foi significativo observar as especificidades de cada criança nas cirandas ciganas e perceber a potencialidade criadora das meninas. Por meio de múltiplas linguagens, elas ressignificaram os seus cotidianos utilizando os desenhos e elaborando suas narrativas. De certa forma, as meninas preciosas me ensinaram sobre o mundo em que vivem, ao expressarem em seus desenhos uma carga simbólica, expressiva, artística e cultural dos seus universos infantis cigano.

Percebi que cada menina apresentou de forma diversas, suas narrativas (auto)biográficas e o quanto foi importante serem ouvidas. Elas falaram de suas músicas prediletas, dos desenhos animados, das novelas que gostam de assistir, dos relacionamentos com outras crianças fora do grupo e da relação com os elementos da natureza.

Ao analisar os desenhos e as narrativas das meninas, percebi que a hibridação se manifesta a partir dos contatos que elas têm com a escola, com a mídia, *TV*, *internet*, com os brinquedos eletrônicos, desenhos animados e músicas *funk*. A família aparece como principal responsável pela manutenção, transmissão e resistência da cultura cigana. Além disso, elas apresentam também a dança, a linguagem e o papel exercido pela mulher na família como elementos educativos e reestruturadores dos modos da vida cigana.

A partir das polifonias de vozes das crianças ciganas foi possível perceber como os acontecimentos e as ações relatadas por elas se apresentam enquanto processos de autoconstrução, de autonomia e de possibilidades. Ao se relacionarem com um *eu* e com o *mundo* repleto de *outros*, ao escutar e observar as histórias contadas pelos seus ancestrais, elas aprendem e ressignificam os seus modos de ser e de viver a ciganidade. Como diz Gabriel Garcia Marques- “*A vida não é a que a gente viveu, e sim a que a gente recorda, e como recorda para contá-la*”.

Como dito antes, ao adentrar na pesquisa em educação com as crianças ciganas, encontrei um universo de alteridade, complexo, multifacetado e permeado por contradições e incertezas. Apesar disso, tive acesso a um processo educativo intercultural e passei a vivenciar outras experiências e práticas sociais da vida cigana. De certo modo, o nosso contributo com esse trabalho é dar visibilidade aos que estão silenciados, excluídos e oprimidos, sobretudo potencializar os povos ciganos enquanto grupo social que tem suas peculiaridades e

especificidades na sua forma de viver e estar no mundo.

Longe de esgotar o assunto, a pesquisa com crianças ciganas afloram pontos para pensarmos sobre novos paradigmas educacionais, a saber: **(1)** Valorizar a importância da educação intergeracional e a cultura local; **(2)** A manutenção de um diálogo intercultural entre crianças de diferentes etnias; **(3)** A compreensão da criança a partir do seu ponto de vista, respeitando seus saberes, a sua cultura e o seu protagonismo social.

Ao fazer um balanço do tempo vivido com as meninas preciosas, me revesti de outros saberes, diante da minha incompletude percebi a grandeza do imaginário infantil. Logo, me emocionei, cantei, chorei, sorri e juntas fomos atravessadas por emoções que reinventaram, recriaram e desconstruíram caminhos. Por meio das experiências vivenciadas com elas me disponibilizei a escutá-las, valorizando os seus protagonismos infantis.

Destaco que um misto de alegria me afeta por ter contribuído e ampliado às visões do campo da pesquisa (auto) biográfica em educação com crianças ciganas. Nessa perspectiva, a pesquisa (auto) biográfica com as crianças ciganas se revelou como potencializadora para a compreensão do ser criança cigana, a partir do lugar e das visões das próprias meninas.

Ainda, embora possuam idades, sonhos e visões de mundo diferentes dos entornos sociais que se inserem, as crianças ciganas apresentam resistências em suas artes, ao produzirem seus desenhos e elaborarem suas narrativas para falarem de si e de suas famílias, elas utilizam táticas ressignificando os espaços que vivem em meio aos processos de preconceito e de exclusão social.

Desse modo, as narrativas orais e imagéticas representaram gatilhos que despertaram o saber que cada menina possuía dentro de si, apresentando aspectos intergeracionais e experiências do seu universo familiar e sociocultural cigano. As histórias contadas pelas crianças são carregadas de criticidade, de sentidos, de determinação e de empoderamento que nos auxiliam a refletir sobre seus modos de vida, os seus processos educativos e suas relações com o mundo.

Com efeito, o nosso processo de educativo se dá pela busca constante do aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conviver. Ancorada nesses pilares educativos, novos conhecimentos se alargam, quando passamos a conviver e manter o contato com uma cultura distinta da nossa, isso é extremamente benéfico para a nossa convivência social e nos revela a nossa relação de interdependência com o outro e a nossa incompletude humana.

Numa perspectiva dialógica e afetiva, à medida que ouvia e acessava as dimensões sensoriais, intuitivas e emocionais das crianças, refletia como as experiências da vida cigana

me mostraram mais sobre a vida dos artistas circenses, do sertanejo imigrante e sua capacidade de adaptação em busca de melhores condições de vida, das crianças que vivem em condições vulneráveis, a margem da sociedade e esperam serem ouvidas e reconhecidas enquanto sujeitos de direitos. Contudo, considero relevante o lugar de fala das crianças ciganas para que possa ampliar as pesquisas com crianças na educação e emergir mudanças significativas no cenário educacional brasileiro.

Ao me despedir desta roda, posiciono-me no lugar do não esquecimento da comunidade cigana do bairro do Sumaré, tendo em vista, que lembrar e rememorar os momentos em que estivemos juntos é ir exatamente contra o esquecimento e o processo de exclusão, pois os excluídos só tem o estigma de excluídos quando não nos lembramos deles. A comunidade cigana do bairro de Sumaré em Sobral, já não é mais excluída porque agora falamos em nome dela onde quer que estejamos.

Parafraçando Rubem Alves: “a vida é uma ciranda de muitos começos”, entretanto, o sentido da vida está no movimento que realizamos diante das mudanças que nos acontece, e para que algo novo possa surgir, é necessário esvaziar nossa subjetividade e estarmos abertos e flexíveis. Nesta ciranda sigo em passos firmes, para ir ao encontro dos que estão à minha espera e compartilhar das experiências vivenciadas com as crianças ciganas e seus familiares.

Para isso, convido você, leitor, para fechar esse ciclo comigo, embalados na melodia desta ciranda cigana.

Sou cigano, sim senhor! Somos luta, somos resistência!

Essa luta é nossa, essa luta é do povo somos os ciganos estamos aqui de novo.

Essa luta é nossa essa luta é do povo somos os ciganos estamos aqui de novo.

Essa roda é viva, essa roda é de todos, somos os ciganos estamos aqui de novo.

Essa roda é viva, essa roda é de todos, somos os ciganos estamos aqui de novo.

Venha se fazer presente, venha se fazer presente, essa roda é viva, venha se fazer presente.

Venha se fazer presente, venha se fazer presente, essa roda é viva, venha se fazer presente.

(CARLOS, 2018-NOTAS DO DIÁRIO DE ITINERÂNCIA)

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2001.
- BALISCEI, J. P.; LACERDA, E.; TERUYA, T. K. "Eu não sei desenhar": Questionando dons e outras habilidades supostamente excepcionais presentes no ensino de Arte. **Imagens da Educação**, v. 8, n. 1, p. e32375, 19 mar. 2018.
- BARBIER, René. **A Pesquisa-ação**. Brasília: Liberlivro, 2007.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade [online]**, [S.l.], v. 28, n. 100, p. 1059-1083. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300020>. Acesso em: 14 out. 2022.
- BARTHES, Roland. **O Rumor da língua**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. 280 p. v. 1.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BESSA, José Rogério Fontenele. **Comunidade Cigana de Sobral**: aspectos linguísticos e etnográficos relativos a mobilidade geográfica, natureza e tempo. Sobral: UVA, 2004.
- BIDU, João. **O que é japamala e para que serve esse cordão sagrado?** São Paulo: Terra, 2021.
- BIHAIN, Neiva Marisa. **A trajetória da educação infantil no MST**: de ciranda em ciranda aprendendo a cirandar. 2001. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2001. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1537/000350749.pdf?sequence=1>. Acesso em: 19 jun. 2022.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto/Portugal: Porto, 1994.
- BORBA, A. M. Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. Momento - Diálogos em Educação, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 35–50, 2008. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/749>. Acesso em: 27 nov. 2022.
- BRAGA, Cristiane Giffoni. Enfermagem transcultural e as crenças, valores e práticas do povo cigano. **Revista da Escola de Enfermagem da USP [online]**, [S.l.], v. 31, n. 3, p. 498-516, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0080-62341997000300011>. Acesso em: 19 ago. 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Emendas Constitucionais de Revisão. Brasília: Gráfica Central, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 23 jul. 2017.

BRASIL. Decreto de 25 de maio de 2006. Institui o Dia Nacional do Cigano. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 maio 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/dnn/dnn10841.htm#:~:text=DECRETA%3A,Art.,do%20Dia%20Nacional%20do%20Cigano. Acesso em: 11 abr. 2021.

BRASIL. Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 7 fevereiro 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 13 julho 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 11 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 3, de 16 de maio de 2012. Define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 16 maio 2012. Disponível em: <http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacaoexterno/rest/lei/91/pdf>. Acesso em: 13 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução no 510, de 7 de abril de 2016. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 2 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde (Brasil). Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Brasília, 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos e revoga as Resoluções CNS nos. 196/96, 303/2000 e 404/2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 dezembro 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 9 out. 2021.

BRASIL. Ministério Nacional da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996**. Resolução 196/96 sobre pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília: Bioética, 1996.

BRASIL. **O povo cigano o direito em suas mãos**. Brasília: Editora Santa Sara Kali, 2007.

BRASIL. Senado Federal. Projeto de lei do Senado nº 248, de 2015. Cria o Estatuto do Cigano. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 maio 2015. Disponível em:

<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/120952>. Acesso em: 1 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. 1998. **Referência Curricular Nacional para a Educação Infantil**, Brasília: MEC, ano 1, v. 1, n. 101, p. 21, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 23 jul. 2022.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: Bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2009.

BRUNER, Jerome S. **Sobre o Conhecimento: ensaios da mão direita**. São Paulo: Phorte, 2008.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, Associados, 1997. 69-92 p.

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

BRUNER, Jerome. **Fabricando Histórias: direito, literatura, vida**. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 set. 2022.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas: estratégias para Entrar e Sair da Modernidade**. São Paulo: Edusp, 2003.

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

CARDOSO, Greycy Kelle Andrade e BONOMO, Mariana **Infância Calin: Socialização Étnica e Identidade Social entre Crianças Ciganas**. *Psicologia: Ciência e Profissão* [online]. 2019, v. 39, n. spe. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003222651>. Epub 15 Ago 2019. ISSN 1982-3703. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003222651>. Acessado 27 abril 2022.

CARLOS, Liana Liberato Lopes. **Memória, Cultura e Tradição: Trajetória Histórica dos Ciganos em Sobral-Ceará (1974-2000)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/21788?mode=full>. Acesso em: 14 ago. 2021.

CASTRO, M. **Noção de criança e Infância: diálogos, reflexões, interlocuções**. Anais do seminário do 16º Cole. UFF. Rio de Janeiro/RJ, 2010

- CASTRO, Lúcia Rabello de. **O futuro da infância e outros escritos**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano: 1, Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre estudos culturais**. São Paulo: Boitempo, 2003.
- CHARTIER, Roger. **História cultural: entre práticas e representações**. 2. ed. Lisboa: DIFEL, 1990.
- COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005a.
- COHN, Clarice. **O desenho das crianças e o antropólogo: reflexões a partir das crianças mebengokré-xikrin**. In: REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DO MERCOSUL. 2005. Anais da VI Reunião de Antropologia do MERCOSUL. Montevideu/Uruguai, 2005b.
- CORADINI, Lisabete; SOUZA, Virgínia de Araújo. Os ciganos do Rio Grande do Norte: caminhos e trânsitos. **Sociologia**, Porto, n. 4, p. 205-229, 2014. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S087234192014000300012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 jan. 2019.
- CORREIA, Mônica F. B. A constituição social da mente: (re)descobrimo Jerome Bruner e construção de significados. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 8, n. 3, p. 505-513, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/VpSc4TrqD3M4kQHL7LRmPCx/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 18 jun. 2021.
- CORSARO, William A. Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. 31-50 p.
- CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CRUZ, Jucelmo Dantas da. O catolicismo e a ciganidade brasileira. p. 215-230. In: GOLDFARB, Maria Patrícia Lopes; TOYANSK, Marcos; OLIVEIRA, Luciana de. **Ciganos: olhares e perspectivas**. João Pessoa: Editora UFPB, 2019.
- DADICO, Maria Claudia. **Ciganos no Brasil: uma história de múltiplas discriminações, invisibilidade e ódio**. São Paulo: Brasil de Fato, 2021. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/cidadania/ciganos-no-brasil-uma-historia-de-multiplas-discriminacoes-invisibilidade-e-odio-por-claudia-maria-dadico/>. Acesso em: 15 maio 2022.
- DAHLBERG, Gunilla, MOSS, Peter, PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DE CONTI, Luciane; SPERB, Tania Mara. A composição de narrativas pela dupla terapeuta-paciente: uma análise da sua organização e da sua sequência de ações. **Psicologia: Reflexão e Crítica** [online], [S.l.], v. 22, n. 1, p. 119-127, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722009000100016>. Acesso em: 10 jun. 2021.

DE CONTI, Luciane. Narrativas infantis sobre seus (des)encontros com o outro no cotidiano escolar. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; NOVAES, Adelina de Oliveira (org.). **Infâncias, Juventudes, Universos(Auto) biográficos e Narrativas**. Curitiba: Editora CRV, 2018.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 17, n. 51 set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbedu/a/5JPSdp5W75LB3cZW9C3Bk9c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 ago. 2021.

DEL PRIORE, Mary. **História da infância no Brasil**. 4ª edição. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. “**Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**”. *In*: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **Planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DERDYK, Edith.(org.). **Disegno. Desenho. Desígnio**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

DERDYK. **O desenho da figura humana**. São Paulo: Scipione, 1990.

DERDYK. **Formas de pensar o desenho: Desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1989.

DOURADO, Maira Prieto Bento. Na América decolonial: crianças ou infâncias? Uma interrogação sobre a teorização da fase inicial da vida. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 50, n. 3, nov. 2019/fev. 2020, p. 249–266. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/49879/1/2020_art_mpbdourado.pdf. Acesso em: 18 jun. 2021.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. São Paulo: editora Unesp, 2005.

ESTADÃO. **Moana – a princesa do mar**. São Paulo: ESTADÃO, 2019. Disponível em: <https://bora.ai/sp/passeios/moana-a-princesa-do-mar>. Acesso em: 01 nov. 2022.

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**, [S.l.], v. 49, n. 2, p. 689-729, 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ra/a/Q6fvh9FmKdXN5pm5FVXyDNb/?lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2021.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FÉ PERFEITA. O maior pintor do mundo. **You tube**, 19 fevereiro de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=r2XONObpVfE>. Acesso em: 11 jul. 2021.

FERRARI, Flôrência. **Um olhar oblíquo**: contribuições para o imaginário ocidental sobre o cigano. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001283867>. Acesso em: 18 jun. 2021.

FERRARI, Flôrência. **O mundo passa - uma etnografia dos ciganos Calon e suas relações com os Brasileiros**. Tese de Doutorado. USP. São Paulo. 2010.

FERRAROTTI, Franco. **História e História de Vida**. Tradução de Carlos Eduardo Galvão, Maria da Conceição Passeggi. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

FERRAROTTI, Franco. **História e Histórias de vida**: o método biográfico nas Ciências Sociais. Tradução de Carlos Eduardo Galvão, Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2010.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. 1979. *In*: FINGER, Mathias; NÓVOA, Antônio (org.). **O Método Biográfico e Formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Isabel. **Enterrem-me em pé**: a longa viagem dos ciganos. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

FRANCO, Monique; OLIVEIRA, Renato José de; CANEN, Ana. Ética, multiculturalismo e educação: articulação possível?. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 113-126, 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000100007&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 09 nov. 2022.

FREIRE, Paulo. **Liberdade cultural na América Latina**. *In*: STRECK, D. R. (org.). Fontes da Pedagogia Latino-Americana: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FREIRE, João Batista. **De corpo e alma**: o discurso da motricidade. São Paulo: Summus, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do Oprimido. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 147-160, abr. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1808-42812007000100013. Acesso em: 16 jun. 2020.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Infância, filosofia da educação e fenomenologia: aproximações necessárias. **Rev. abordagem gestalt**, Goiânia, v. 24, n. 1, p. 84-90, abr. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672018000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 09 nov. 2022.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor: 2001

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

GOBBI, Márcia. Desenho Infantil e Oralidade: instrumentos para pesquisa com crianças pequenas. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GOBBI, Márcia. Desenhos e fotografias: marcas sociais de infâncias. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 43, p. 135-147, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/viewFile/14993/17612>. Acesso em: 14 set. 2022.

GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Infância e suas Linguagens**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014. 176 p. ISBN 978-8524922077.

GOLDBERG, Luciane Germano; YUNES, Maria Angela M.; FREITAS, José Vicente. O desenho infantil na ótica da ecologia do desenvolvimento humano. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 1, p. 97-106, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/kBdQgtpCDG9QQc6NFqj3fkq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2021.

GOLDBERG, Luciane Germano; FROTA, Ana Maria Monte Coelho. O desenho infantil como escuta sensível na pesquisa com crianças: inquietude, invenção e transgressão na elaboração do mundo. **Revista de Humanidades**, [S. l.], v. 32, n. 2, p. 172-179, 2018. Disponível em: <https://ojs.unifor.br/rh/article/view/7474>. Acesso em: 11 out. 2022.

GOLDBERG, Luciane Germano. **Autobiografismo: desenho infantil e biografização com crianças em situação de acolhimento institucional**. Fortaleza, 2016. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – FACED, Universidade Federal de Fortaleza, Fortaleza, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/19338>. Acesso em: 3 maio 2021.

GOLDBERG, Luciane Germano. **Autobiografismo: desenho infantil e biografização**. Curitiba: CRV, 2021.

GOLDFARB, Maria Patrícia Lopes. **Memória e etnicidade entre os calons de Sousa- PB**. João Pessoa: Editora UFPB, 2013.

GUERRIERO, Iara Coelho Z.; MINAYO, Maria Cecília. A aprovação da Resolução CNS nº 510/2016 é um avanço para a ciência brasileira. **Saúde e Sociedade [online]**, [S.l.], v. 28, n. 4, p. 299-310, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902019190232>. Acesso em: 05 jun. 2022.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**, [S.l.], v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 5 mar. 2021.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HALL, Stuart. Cultural studies and its theoretical legacies. *In*: MORLEY, David; KUAN-HSING, C. (Eds). **Stuart Hall - critical dialogues in cultural studies**. New York: Routledge, 1996.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 68-75, 1996. Disponível em: <http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=reviphan&pagfis=8697>. Acesso em: 11 jul. 2021.

HANAUER, Fernanda. Riscos e rabiscos – o desenho na educação infantil. **Revista Educação do Ideau**, [S.l.], v. 6, n. 13, jan./jul. 2011. Disponível em: https://www.bage.ideau.com.br/wp-content/files_mf/e2b65819ad3563c1a7389d6185e2b56f149_1.pdf. Acesso em: 11 ago. 2021.

HENNIGEN, Inês; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. **A subjetivação na perspectiva dos estudos culturais e foucaultianos**. *Psicol. educ.*, São Paulo, n. 23, p. 57-74, dez. 2006. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752006000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 28 abr. 2022.

HERANÇA NATIVA. **10 anos** – Encontro SESC – Povos do mar. Fortaleza: SESC, 2020. Disponível em: <https://www.sesc-ce.com.br/povos-do-mar-heranca-nativa/sobre/>. Acesso: 15 set. 2022.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2010

HILKNER, Regiane Aparecida Rossi. **Ciganos: peregrinos do tempo**. Ritual, Cultura e Tradição. Campinas, SP: UNICAMP, 2008.

HILKNER, Regiane Rossi; HILKNER, Mauro. Ciganos: um mosaico étnico. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4., 2012, São Paulo, **Anais** [...], São Paulo: Associação Brasileira de Educadores Sociais, 2012. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092012000200022&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 23 ago. 2019.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

IPHAN. **História** – Sobral. Brasília: IPHAN, 2014. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1418/>. Acesso: 06 jun. 2022.

IPHAN. **Patrimônio Cultural Imaterial**: para saber mais. 3. ed. Brasília, DF: Iphan, 2012.

JAKIMIU, Vanessa Campos de L. Extinção da SECADI: a negação do direito à educação (para e com a diversidade). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, v. 2, n. 3, p. 115-137, 2021. Acesso em: 4 out. 2022. Disponível: <https://doi.org/10.22481/reed.v2i3.8149>. Acesso em: 19 jun. 2021.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

KANASHIRO, Daniela Sayuri; OLIVEIRA, Leandra Cristina; ROCHA, Patrícia Graciela. Dossiê "A educação linguística no Brasil". **Primeira Escrita**, [S.l.], v. 8, n. 1, p. 4-6, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/revpres/issue/view/662/533>. Acesso em: 12 jun. 2022.

KARPOWICZ, Débora Soares. **Ciganos: História, Identidade e Cultura**. 1. ed. Rio Grande do Sul: Editora Fi, 2018. 339 p. v. 1. ISBN 978-8556963819.

KOHAN, Walter Omar. **Lugares de Infância**. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2004.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estranheiridade e ignorância**: ensaios de Filosofia e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/LtTkWtfzsbJj8LcPNzFb9zd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 19 jun. 2022.

KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade**. *In*: Ensino fundamental de nove anos - orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

KUHLMANN, Moysés Jr. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XX. *In*: MONARCHA, Carlos (org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas/SP: Autores associados, 2001.

KUHLMANN JR., Moysés; FERNANDES, Fabiana Silva. Infância: construção social e histórica. *In*: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (org.). **Educação**

infantil e sociedade: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. 21-38 p.

LANI-BAYLE, Martine; PASSEGGI, Maria C. (Dir.). **Raconter l'école:** à l'écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil. Paris: L'Harmattan, 2014.

LANI-BAYLE, Martine. Histórias de vida: Transmissão intergeracional e Formação. *In:* PASSEGGI, Maria Conceição. **Tendências da Pesquisa (auto)biográfica.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

LANI-BAYLE, Martine. Quando as crianças falam de sua escola e (nos) ensinam. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica,** Salvador, v. 5, n. 15, p. 954-969, set./dez. 2020.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura:** um conceito antropológico. 24. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana:** danças piruetas e mascaradas. 6.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação, Campinas, n. 19, p. 20-28, Jan./abr. 2002.

LEAL, Bernardina. Leituras da infância na poesia de Manoel de Barros. *In:* KOHAN, W. O. **Lugares de Infância.** Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2004.

LEITE, Maria I. F. P. Desenho infantil: questões e práticas polêmicas. *In:* KARMER, S.; Leite, M. I. F. P. (org.). **Infância e produção cultural.** Campinas: Papirus, 1998.

LOWENFELD, Viktor; BRITAIN, Viktor. **Desenvolvimento da capacidade criadora.** São Paulo: Mestre Jou, 1970.

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte.** 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACARA. *In:* DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/maraca/>. Acesso em: 16 set. 2022.

MAFESSOLI, Michel. **Elogio da razão sensível.** Tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. Petrópolis: Vozes, 1998.

MAIA, Simone Brilhante. **A dança cigana como prática artística pedagógica.** 2013. 46 f. Monografia (Licenciatura em Dança) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013. Disponível em: https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/1290/1/Maia_Simone_Brilhante.pdf. Acesso em: 13 fev. 2021.

MATURANA, R. Humberto; VARELA, G. Francisco. **A árvore do conhecimento:** as bases biológicas do entendimento humano. Campinas: Psy II, 1995.

MEIRELES, Cecília. **Crônicas de educação**. São Paulo: Global, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de S. *et al.* **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MONTEIRO, Edilma do Nascimento Jacinto. **Tempo, redes e relações: Tempo, redes e relações: uma etnografia sobre infância e educação entre os Calon**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/214897>. Acesso em: 14 out. 2022.

MONTEIRO, Edilma do Nascimento Jacinto; GOLDFARB, Maria Patrícia Lopes. A infância Calon: Notas sobre o “ser criança” entre os ciganos no Vale do Mamanguape-Paraíba/Brasil. **Revista Fragmentos de Cultura-Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas**, [S.l.], v. 27, n. 1, p. 19-29, 2017.

MOONEN, Frans. **Anticiganismo: os ciganos na Europa e no Brasil**. Recife: Núcleo de Estudos Cigano, 2012.

MORAIS FILHO, Melo. **O cancionero dos ciganos**. São Paulo: Projeto editorial integral, 2018.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 abr. 2022.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: a educação do educador**. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2009

MOREIRA, Ruy. **O que é Geografia**. Coleção Primeiros Passos, São Paulo: Brasiliense, 1985.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

NASSER, Maria Celina Cabrera. **O uso dos símbolos: sugestões para a sala de aula**. São Paulo: Paulinas, 2006.

NATIVIDADE, Michelle Regina da; COUTINHO, Maria Chalfin; ZANELLA, Andréa Vieira. **Desenho na pesquisa com crianças: análise na perspectiva histórico-cultural**. Contextos Clínic, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 9-18, jun. 2008. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-34822008000100002&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 28 abr. 2022.

NUNES, Olímpio. **O povo cigano**. 2. ed. Lisboa: Artes Gráficas; Águeda, 1996.

OLINDA, Ercília Maria B. de. Aprendendo a olhar as romarias e os romeiros: reflexões a partir de contributos de Hans-George Gadamer e Paul Ricoeur. *In: OLINDA, Ercília Maria Braga de (org.). Vidas em Romarias*. Fortaleza: Editora da UECE, 2016.

OLINDA, Ercília Maria B. de. **Grupo Fantasia**: Esperança, Responsabilidade e Alegria. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2009.

OLIVEIRA, Ana Maria Soares de. RELAÇÃO HOMEM/NATUREZA NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA. PEGADA - **A Revista da Geografia do Trabalho**, [S.l.], v. 3, 2011. DOI: 10.33026/peg.v3i0.793. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/793>. Acesso em: 16 out. 2022.

OLIVEIRA, Jair. **Normal é ser diferente**. You tube, 2 de agosto de 2015. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=filme+ser+normal+%C3%A9+diferente+grandes+pequenos&tbm=isch&ved=2ahUKEwjXoOTuucb3AhWLB7kGHanDCMgQ2-cCegQIABAA&sq=filme+ser+normal>. Acesso em: 2 fev. 2021.

OTELLO, Renata Celina de Moraes. **Corpos da Ciranda**: narrativas poéticas, artístico/estética das Cirandas de Lia de Itamaracá. 2016. 102 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas - UFRN, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/21236/1/CorposCirandaNarrativas_Otelo_2015.pdf. Acesso em: 19 ago. 2021.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PAPO DE CINEMA. **A pequena sereia**. São Paulo: Papo de cinema, 2017. Disponível em: <https://www.papodecinema.com.br/filmes/a-pequena-sereia/>. Acesso em: 12 set. 2022.

PASSEGGI, Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari. Enfoques narrativos en la investigación educativa brasileña. **Revista Paradigma**, [S.l.], v. XLI, p. 57-79, jun. 2020. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/929>. Acesso em: 23 ago. 2021.

PASSEGGI, Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari. Nada para a criança, sem a criança: o reconhecimento de sua palavra para a pesquisa (auto)biográfica. *In: MIGNOT, A. C.; SANCHES, C.; PASSEGGI, M. (dir.). Infância, aprendizagem e exercício da escrita*. Curitiba: CRV, 2014. 133-142 p.

PASSEGGI, Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. *In: PASSEGGI; SILVA (org.). Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. 103-130 p.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Projeto de pesquisa: Narrativas infantis. **O que contam as crianças sobre a escola da infância?** Edital MCTI-CNPq | MEC-CAPES Nº 07/2011 – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Processo nº 401519/2011-2.

PASSEGGI, Maria da Conceição (org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição; ROCHA, Simone Maria da. Narrativas de experiências docentes em classe hospitalar: ensinar aprendendo. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 24, p. e18969, 2018. DOI: 10.26512/lc.v24i0.18969. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/18969>. Acesso em: 25 mai. 2022.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Nada para a criança, sem a criança: o reconhecimento de sua palavra para a pesquisa (auto)biográfica. *In*: MIGNOT, Ana Chrystina; PASSEGGI, Maria da Conceição, SAMPAIO, Carmen Sanches (org.). **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**. Curitiba, PR: CRV, 2014.

PASSEGGI, Maria; OLIVEIRA, Roberta; NASCIMENTO, Gilcilene; RODRIGUES, Senadaht; SILVA, Vanessa. **Narrativas autobiográficas com crianças na pesquisa qualitativa em educação**: reflexões sobre procedimentos de análise. 6o Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa, Salamanca: Espanha, v. 1, p. 468-477, 2017. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1365>. Acesso em: 30 ago. 2022.

PASSEGGI, Maria; OLIVEIRA, Roberta; NASCIMENTO, Gilcilene; RODRIGUES, Senadaht; SILVA, Vanessa. **O sujeito autobiográfico: noções terminológicas para a pesquisa (auto) biográfica com a criança**. *In*: PASSEGGI, Maria. C., FURLANETTO, Ecleide Cunico & PALMA, Rute Cristina Domingos da. (org.) **Pesquisa (auto) biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais** (pp. 48-66). 2016 Curitiba: CRV.

PEREIRA, Cristina D. C. Ciganos: A oralidade como defesa de uma minoria étnica. *In*: TORAL, H. C. (Ed.). **Oralidad anuario para el rescate de la tradición oral de America Latina y Del Caribe**. La Habana: Editora Oficina Regional de Cultura de la Unesco para América Latina y el Caribe, 1992. 34-39 p.

PERGUNTAS POPULARES. *In*: **O que é pau de chuva indígena**. Online. 1. ed. [S. l.], 2 set. 2021. Disponível em: <https://perguntaspopulares.com/library/artigo/read/211899-o-que-e-pau-de-chuva-indigena#0>. Acesso em: 16 set. 2022.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

PIERONI, Geraldo. **Documentos e historiografia**: uma trajetória da Inquisição - Portugal e Brasil Colonial. Curitiba: Ciência e cultura, 2002.

PINAZZA (org.). **Infância e suas linguagens**. S.P.: Cortez, 2014.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *In*: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vBbLxwHQHLFnrS48HYbhxw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2021.

PINHEIRO, Ângela de Alencar Araripe. A criança e o adolescente, representações sociais e processo constituinte. **Psicologia em Estudo [online]**, v. 9, n. 3, p. 343-355, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722004000300003>. Acesso em: 19 set. 2022.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos de chão: A natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Editora Petrópolis, 2016.

PIRES, Flávia. Pesquisando crianças e infância: abordagens teóricas para o estudo das (e com as) crianças. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 17, n. 17, p. 133-151, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/47058>. Acesso em: 16 abr. 2022.

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (org.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, 2007. 93-126 p.

REA, Caterina Alessandra. Redefinindo as fronteiras do pós-colonial. O feminismo cigano no século XXI. **Revista Estudos Feministas [online]**, [S.l.], v. 25, n. 1, p. 31-50, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n1p31>. Acesso em: 11 out. 2022.

RIBEIRO, Patrícia Uebe. **A corporeidade infantil no projeto “arte por toda parte” sob o olhar de educadores e arte educadores**. 2017. 233 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São João Del-Rei, Minas Gerais, 2017. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/DissertacaoPatriciaUebeRibeiro.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2021.

ROSSETTO, Edna Rodrigues A. **Essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós: a educação das crianças sem-terrinha no MST**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2009.

SALES, Celecina de Maria. A Pesquisa qualitativa: cartografando novos percursos na produção de conhecimento. In: DAMASCENO, Maria Nobre; SALES, de Maria Veras. (coord.) **O caminho se faz ao caminhar**. Elementos Teóricos e Práticas na Pesquisa Qualitativa. Fortaleza: Editora UFC, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela Mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Culturas infantis e interculturalidade**. In: DORNELLES, Leni Vieira (org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997. 19-40 p.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade**: interrogações a partir da sociologia da infância. *Rev. Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 maio 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A globalização e a infância**: impactos na condição social e na escolaridade. *In*: GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. (org.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. *In*: SARMENTO, M.J.; CERISARA, A.B. (org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto e VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de (org.). **Infância (in)visível**. Porto: Junqueira e Marin, 2007

SARMENTO, Manuel. **Conhecer a infância**: os desenhos das crianças como produções simbólicas. *In*: FILHO, Altino José Martins e PRADO, Patrícia Dias (org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SANTANA, Maria de Lourdes. **Os ciganos: aspectos da organização social de um grupo cigano em Campinas**. São Paulo: FFLCH/USP, 1983.

SBT. **Turma do vovô Raul**. São Paulo: SBT, 2022. Disponível em: <https://www.sbt.com.br/inscricoes/raul-gil/198903/raul-gil-turma-do-vovo-raul>. Acesso: 12 set. 2022.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 11 jun. 2021.

SENADO NOTÍCIAS. **Estatuto dos Povos Ciganos é aprovado e vai à Câmara**. Brasília: Senado notícias, 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/05/02/estatuto-dos-povos-ciganos-e-aprovado-e-deve-seguir-para-a-camara>. Acesso em: 4 ago. 2022.

SENADO NOTÍCIAS. **Projeto do Estatuto do Cigano está em pauta na CDH desta segunda**. Brasília: Senado Notícias, 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/04/29/projeto-do-estatuto-do-cigano-esta-na-pauta-da-cdh-desta-segunda>. Acesso em: 15 set. 2022.

SERAFIM, Rose. **Filme documental conta história sobre massacre de ciganos no Piauí**. Natal: Eco Nordeste, 2020. Disponível em: <https://agenciaeconordeste.com.br/filme-documental-conta-historia-sobre-massacre-de-ciganos-no-piaui/>. Acesso em: 04 out. 2022.

SHIMURA, Mário Igor. **Ser cigano**: a identidade étnica em um acampamento Calon itinerante. 2017. 170 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017. Disponível em: <http://www.pgc.uem.br/arquivos-dissertacoes/mario-igor-shimura.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2021.

SILVA JÚNIOR, Agenor Soares e. **“A Cidade Disciplinada”**: A Igreja Católica e os Trabalhadores Urbanos em Sobral – Ceará (1920- 1925). 2002. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2002.

SILVA JÚNIOR, Aluizio de Azevedo. **Produção social dos sentidos em processos interculturais de comunicação e saúde**: a apropriação das políticas públicas de saúde para ciganos no Brasil e em Portugal. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2018.

SILVA, Lailson Ferreira da. **Parentesco, relações sociais e estilo de vida entre os calons de Sobral, Ceará**. 2015. 180 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/20230>. Acesso em: 12 fev. 2021.

SIMÕES, Silvia Régia Chaves de Freitas Simões. **Vida cigana**: aspectos que configuram as atuais dinâmicas das mudanças dos ciganos brasileiros. 2014. 294 f. Tese (Doutorado em Ciência da Linguagem) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça, Santa Catarina, 2014. Disponível em: https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/3250/1/108977_Silvia.pdf. Acesso em: 19 ago. 2021.

SMITH, Vivian; SPERB, Tania Mara. A construção do sujeito narrador: pensamento discursivo na etapa personalista. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 3, p. 553-562, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/ZT9YVyN5FjdgBpHCsr8SBkb/?lang=pt>. Acesso em: 2 dez. 2021.

SIQUEIRA, Paula; FAVRET-SAADA, Jeanne. Ser afetado. **Cadernos de Campo**, [S.l.], v. 13, n. 13, p. 155-161, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50263>. Acesso em: 6 out. 2021.

SOBRAL CULTURA. **Museu Madi Sobral**. Sobral: SECULT, [20--]. Disponível em: <https://cultura.sobral.ce.gov.br/espaco/1223/>. Acesso em: 03 jun. 2022.

SOBRAL. Prefeitura de Sobral. **Sobral conquista 1º lugar no índice de oportunidades da educação brasileira**. Sobral: Secretaria de Educação, 2021. Disponível em: <https://educacao.sobral.ce.gov.br/noticias/principais/ioeb-2021-sobral-conquista-1-lugar-no-indice-de-oportunidades-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 06 jun. 2022.

SOBRAL. Lei nº 107, de 07 de novembro de 1989. **Delimita e denomina oficialmente os bairros da zona urbana de Sobral**. Sobral: Câmara Municipal, 1989. Disponível em: https://www.camarasobral.ce.gov.br/painel/files/docs/norma_lei/LO107198919891107001pdf30062015095635.pdf. Acessado em: 23 de junho de 2020.

SOUZA, Mirian Alves de. **Ciganos, Roma e Gypsies**: projeto identitário e codificação política no Brasil e Canadá. 2014. 352 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Programa de Pós-graduação em Antropologia da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2013.

STERN, Arno. **Uma nova compreensão da arte infantil**. 1. ed. Lisboa: Horizonte, 1968.

STERN, Arno. **Uma nova compreensão do desenho infantil**. Lisboa: Livros Horizonte, 1974.

STERN, Arno. **Iniciação à educação criadora**. Lisboa: SOCICULTUR, 1978.

TASSINARI, Antonella. “Concepções Indígenas de Infância no Brasil”. In. **Revista Tellus**, ano 7, n.13, Campo Grande: UCDB, p.11-25, 2007.

TEIXEIRA, Rodrigo Correa. **A História dos ciganos no Brasil**. Recife: Núcleo de Estudos Ciganos, 2008.

TOREN, Christina. Uma Antropologia além da Cultura e da Sociedade: Entrevista com Christina Toren. Entrevista concedida a Guilherme Fians. **Revista Habitus**, v. 11, n. 1. 2013.

UNESCO. **Convenção sobre a proteção e a promoção da diversidade das expressões culturais**. Brasília: UNESCO, 2006.

UNESCO. **Declaração da Cidade do México sobre Políticas Culturais**. Paris: UNESCO, 1982.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. Paris: UNESCO, 2002.

UOL. **Tudo sobre a novela O Clone**. São Paulo: Na telinha, [20--]. Disponível em: <https://natelinha.uol.com.br/novelas/o-clone>. Acesso em: 12 set. 2022.

VIVENDO BAURU. **Quantas temporadas tem Malhação?** [S.l.]: Vivendo Bauru, 2022. Disponível em: <https://www.vivendobauru.com.br/quantas-temporadas-tem-malhacao/>. Acesso em: 12 set. 2022.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

WILLIAMS, Raymond. **Communications**. Harmondsworth: Penguin, 1962.



NOME: _____

IDADE: _____

NOME DA MÃE: _____

NOME DO PAI: _____

NOME DA ESCOLA: _____

ANO: _____

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
CAAE – 23838819.1.00008133**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **“Leituras de si nas cirandas ciganas com as crianças do bairro Sumaré em Sobral/CE: hibridação e resistências”**, coordenada pela **professora Liana Liberato Lopes Carlos**.

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. Esta pesquisa procura investigar, a partir das narrativas orais e imagéticas das crianças ciganas, do bairro Sumaré em Sobral- CE, como estas atribuem a si a identidade cigana, identificando os processos de hibridação cultural e as formas de resistência.

Esta pesquisa apresenta-se como uma forma de ampliar a pesquisa com crianças no âmbito da educação e de ouvir as crianças ciganas para dar visibilidade aos povos ciganos e à sua cultura, geralmente estigmatizados e marginalizados socialmente.

Caso decida aceitar o convite e permitirem que as crianças participem, fica esclarecido que elas irão participar de atividades lúdicas e artísticas utilizando o desenho, como forma de representar o que pensam sobre si e o mundo que vivem. Elas ficarão à vontade para interagir e dialogar com a pesquisadora sobre o que desenharam e das suas experiências durante as atividades realizadas na ciranda cigana.

A pesquisa será realizada no bairro Sumaré e seu conteúdo gravado para posterior transcrição e análise dos dados. Para evitar **riscos**, as crianças serão livres para falar, não vamos explorar falas que tragam angústias, desconfortos ou sofrimentos para a criança.

Como **benefícios** a pesquisa contribui para: a formação humana por meio da arte e do lúdico, para o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças, com a diversidade cultural e o diálogo intercultural, com a valorização do olhar da criança sobre o que ela pensa, diz e interpreta e o reconhecimento dos povos ciganos enquanto patrimônio cultural brasileiro.

Você não receberá nenhum pagamento para participar desta pesquisa, porém, caso a participação resulte em despesas, você poderá ser ressarcido pela pesquisadora. As informações que permitam sua identificação neste estudo serão mantidas em absoluto sigilo em todas as fases da pesquisa. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada.

Você poderá deixar de participar desta pesquisa a qualquer momento sem que isso lhe resulte em qualquer prejuízo ou danos. Poderá ainda, solicitar qualquer tipo de esclarecimento pelos seguintes contatos: **Pesquisadora:** Liana Liberato Lopes Carlos; Rua Vereador José Maria Félix, Nº 1269, Sobral-CE, e-mail: lianalopes@hotmail.com - Telefone: (88) 99426-2107.

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Inta – UNINTA: Rua Coronel Antônio Rodrigues Magalhães, 700 2º andar – Sede I - Bairro Dom Expedito Lopes, Sobral – CE, Telefone: (88) 3112-3500 / ramal 3552 e-mail: cep@uninta.edu.br, CEP: 620150-100.

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO

TERMO DE ASSENTIMENTO

Eu, _____ aceito participar da pesquisa. **“Leituras de si nas cirandas ciganas com as crianças do bairro Sumaré em Sobral/CE: hibridação e resistências”**. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Sobral, _____ de _____ de _____.

Participante da pesquisa

Pesquisadora responsável
Liana Liberato Lopes Carlos

APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGENS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO

AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGENS

Conhecendo os propósitos e objetivos da pesquisa, e na qualidade de responsável legal pela criança _____.

Eu, _____ autorizo a divulgação de imagens para fins científicos, no trabalho, **“Leituras de si nas cirandas ciganas com as crianças do bairro Sumaré em Sobral/CE: hibridação e resistências”**, realizado pela pesquisadora **Liana Liberato Lopes Carlos**.

Sobral, _____ de _____ de _____.

