



**Universidade do Minho**  
Escola de Psicologia

Raquel de Ornelas Pires Mota de Azevedo

**Explorando uma outra Cultura:  
Concepções de Aprendizagem nas  
Crianças de Etnia Cigana**

Junho de 2011



**Universidade do Minho**  
Escola de Psicologia

Raquel de Ornelas Pires Mota de Azevedo

**Explorando uma outra Cultura:  
Concepções de Aprendizagem nas  
Crianças de Etnia Cigana**

Dissertação de Mestrado  
Mestrado Integrado em Psicologia  
Área de Especialização em Psicologia Escolar e da Educação

Trabalho realizado sob a orientação do  
**Professor Doutor Pedro Sales Luís Rosário**

Junho de 2011

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

*Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.*

*Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.*

Antoine de Saint-Exupéry

Ao meu orientador, Professor Doutor Pedro Rosário, pelos saberes transmitidos, pela dedicação e incentivo a ir mais além.

À Carla, pelo apoio, acolhimento e amizade espontânea e reconfortante.

À Júlia e à Marta, pela partilha nas discussões construtivas, e à Sofia, Sara e Filipa, companheiras neste percurso. A todas pela amizade preciosa, pelos risos partilhados e pelos bons momentos.

Às “maravilhas” terceirenses, Catarina, João, Natália e Sílvia por tudo o que as palavras não expressam, pois os anos de amizade são muitos... Também à Filipa e Mariana pelos momentos especiais.

Um especial agradecimento a toda a minha família por incondicional apoio:

Aos meus pais pela dedicação, apoio e amor incondicionais, que me ajudaram a chegar até aqui. E pela compreensão nas horas mais difíceis.

Aos meus avós, pelas palavras carinhosas e por acreditarem sempre em mim.

À minha irmã pelo seu riso contagiante, capaz de atravessar o oceano.

Ao meu irmão, pelo incentivo à problematização e visão crítica do mundo.

Ao Rui, por ter estado sempre ao meu lado, me ter incentivado e por me fazer sorrir mesmo quando eu não conseguia. Obrigado pela dedicação e pelos risos.

## EXPLORANDO UMA OUTRA CULTURA: CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM NAS CRIANÇAS DE ETNIA CIGANA

### Resumo

O principal foco deste estudo passa pela análise das concepções de aprendizagem na etnia cigana. Assim, pretende-se verificar que tipo de concepções possuem os alunos ciganos e averiguar acerca da mudança dos seus discursos pela frequência do programa *Sarilhos do Amarelo* (Rosário, Nuñez & González-Pianda, 2007a).

Pela revisão bibliográfica efectuada verificou-se que as concepções de aprendizagem afectam as próprias abordagens à aprendizagem, e vice-versa, exercendo também influência sobre a motivação e o rendimento académico. A aprendizagem e, em consequência, as concepções de aprendizagem, podem ser influenciadas pela cultura, o que nos remete para a importância de estudar a cultura cigana e perceber que relações existem entre estes conceitos e a etnia. As crenças mantidas pelos ciganos acerca da escolarização, dos professores e da própria escola actuam como factores inibidores do seu sucesso escolar, não esquecendo a importância dada às suas tradições e costumes (e.g., casamento precoce). Estes factores podem actuar no sentido de impulsionar concepções superficiais, pois os objectivos dos ciganos são essencialmente instrumentais, o que constitui um problema, pois não nos esqueçamos do elevado nível de iliteracia, absentismo e insucesso escolar. O que, em conjunto com a ausência de estudos sobre as concepções de aprendizagem em comunidades minoritárias como a etnia cigana, apontam para a necessidade de repensar esta problemática. De forma a analisar as semelhanças e diferenças das concepções de aprendizagem dos alunos ciganos, procedeu-se à realização de entrevistas semiestruturadas, cujo conteúdo foi analisado segundo uma linha fenomenográfica que nos permitiu obter uma descrição de segunda ordem das concepções de aprendizagem, isto é, permitiu-nos analisar o mundo e a experiência do aprender através da perspectiva dos alunos ciganos. Este estudo constitui um estudo de caso, permitindo uma visão compreensiva e integradora do fenómeno.

Com este estudo podemos concluir que os alunos ciganos, pela característica instrumental dos seus objectivos e pelas concepções superficiais demonstradas, provavelmente adoptam abordagens superficiais nas tarefas de aprendizagem. As influências sociais assim como a experiência positiva, salientadas pelos alunos, podem actuar como factores chave na promoção de sucesso destes. O programa *Sarilhos do Amarelo* (Rosário et al., 2007a) revelou ser eficaz no sentido do ensino e promoção de competências auto-regulatórias, o que, em consequência, poderá promover uma aprendizagem mais rica, passando por uma mudança nas próprias concepções de aprendizagem.

**Palavras-chave:** concepções de aprendizagem, alunos ciganos, aprender, fenomenografia, abordagens à aprendizagem.

## EXPLORING ANOTHER CULTURE: CONCEPTIONS OF LEARNING IN GYPSY CHILDREN

### Abstract

The main focus of this study goes through the analysis of the learning conceptions in Gypsies. We intend to verify which type of conceptions the gypsies students possess and inquire about the change in their speeches, by the frequency of the program's *Sarilhos do Amarelo* (Rosário, Nuñez & González-Pianda, 2007a).

By the literature's review carried out, it's been verified that the conceptions of learning affect their approaches to learning, and vice versa, also exerting influence on the motivation and the academic's achievement. Learning, and consequently the conceptions of learning, may be influenced by culture, which brings us to the importance of studying the gypsy's culture and perceiving that there are relationships between these concepts and ethnicity. The beliefs held by Gypsies, about schooling, teachers and the school itself may act as inhibiting factors of their academic's success, not forgetting the importance attached to their traditions and customs (e.g., early marriage). These factors may act, in the way to impulse shallow conceptions, because the objectives of the gypsies are primarily instrumental, which constitutes a problem, adding the high level of illiteracy, truancy and academic failure. And, together with the absence of studies on conceptions of learning in minority communities like the Gypsy, point us to the need to rethink this issue.

In order to examine the similarities and differences of the learning concepts of gypsy students, we proceeded to the performing of interviews, whose contents were analyzed by a phenomenographic framework, that allowed us to obtain a second order description of the learning concepts, in other words allowed us to analyze the world and the experience of learning through the perspective of Gypsy students. This study forms a case-study, allowing a comprehensive and inclusive vision of the phenomenon.

With this study, we conclude that the Gyps students, by their instrumental characteristic of their objectives and the shallow concepts demonstrated, probably adopting shallow approaches in learning tasks. The social influences, and the positive experience, highlighted by the students, may act as key factors in promotion of their success. The program *Sarilhos do Amarelo* (Rosário et al., 2007a), proved, itself, effective in teaching and promoting self-regulatory competences, which, consequently, may promote a richer learning, through a change in the very conceptions of learning.

**Key-words:** learning conceptions, gypsy students, learning, phenomenography, approaches to learning.

## Índice

<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I – Enquadramento Conceptual.....</b>	<b>3</b>
Introdução .....	3
Os ciganos em Portugal.....	3
O que diz a investigação sobre os ciganos? .....	4
<i>Percepções dos pais e professores acerca da escolarização e características dos alunos ciganos</i> .....	5
<i>Relação escola-ciganos</i> .....	7
<i>(In)sucesso escolar dos ciganos</i> .....	8
Construindo significados.....	11
<i>Modelo SAL</i> .....	12
<i>A metáfora superficial versus profunda</i> .....	13
<i>Concepções de aprendizagem</i> .....	15
Reflexão final .....	19
<b>Capítulo II – Estudo Empírico.....</b>	<b>22</b>
Introdução .....	22
Método .....	23
<i>Participantes e contexto do estudo</i> .....	23
<i>Instrumentos</i> .....	24
<i>Procedimentos</i> .....	25
Resultados .....	26
<i>Apresentação dos resultados</i> .....	26
<i>Discussão dos resultados</i> .....	29
<b>Implicações Educativas.....</b>	<b>33</b>
<b>Referências.....</b>	<b>37</b>

*Para ser grande, sê inteiro: nada  
Teu exagera ou exclui.  
Sê tudo em cada coisa. Põe quanto és  
No mínimo que fazes.  
Assim em cada lago a lua toda  
Brilha, porque alta vive.  
Fernando Pessoa*

## INTRODUÇÃO

Concepções de aprendizagem e crianças de etnia cigana: que relação pode existir? As concepções de aprendizagem têm sido amplamente estudadas em diversos países e em diversas faixas etárias, sendo o corpo teórico deste tema já bastante robusto (Grácio, 2002; Grácio, 2005; Grácio, Rosário & Chaleta, 2006; Marton & Säljö, 1976a; Marton, Dall’Alba & Beaty, 1993; Purdie, Hattie & Douglas, 1996; Rosário, Grácio, Núñez & González-Pienda, 2007b; Säljö, 1979, 1982). Apesar disso, o contexto da etnia cigana ainda não foi considerado nesta linha de investigação, razão pela qual pretendemos, com este estudo, dar início a essa exploração. Na linha de Dias (2006), este estudo poderá ser importante no sentido da adequação dos projectos curriculares de turma e dos projectos educativos dos agrupamentos de escola, conduzindo assim, a uma maior integração e incentivo aos alunos ciganos.

Pretendemos analisar qual a posição dos alunos ciganos face à literacia através das suas concepções, uma vez que estas detêm o poder de influenciar de forma mais ou menos positiva as suas aprendizagens. É de conhecimento geral que os ciganos possuem um elevado nível de abandono escolar o que implica, em consequência, um elevado nível de iliteracia. Diversas razões são referidas na literatura como contributivas desse fenómeno. No entanto, não conhecemos estudos sobre o tipo de concepções de aprendizagem dos ciganos, pelo que focaremos o nosso trabalho nesse tópico, dadas as influências das concepções nas abordagens à aprendizagem e na dinâmica da motivação e do rendimento académico.

O objectivo que pretendemos alcançar com este trabalho é estudar o tema das concepções num novo e desconhecido contexto. Aos poucos fomos familiarizando-nos com a cultura cigana através de livros e textos teóricos. No entanto, apercebemo-nos que isso não seria o suficiente para um conhecimento verdadeiro e profundo desta cultura tão diferente da nossa, pelo menos à primeira vista, pois o seu modo de vida assemelha-se ao nosso com o pormenor da falha temporal centenária. Ou seja, o mundo envolvente da criança cigana oferece-lhe o que não há muito tempo as aldeias rurais proporcionavam às suas crianças; a particularidade dos ciganos passa então por manter, hoje, as normas sociais que os não ciganos abandonaram ontem (Montenegro, 2003).

Assim, foi-nos útil o exercício de voluntariado, no qual foi possível desenvolver um programa de competências auto-regulatórias – *Sarilhos do Amarelo* (Rosário et al., 2007a) - numa turma de 1.º ano que incluía alunos ciganos. Desta forma, através do voluntariado tivemos a oportunidade de conviver com esses alunos e de assistir a uma formação sobre a cultura cigana proporcionada pela Cruz Vermelha Portuguesa de Braga, o que nos deu acesso a um conhecimento não só teórico, mas também prático, da convivência diária daqueles que lidam, trabalham e se dedicam a estas crianças.

Na Psicologia “o desenvolvimento e a aprendizagem” constituem “áreas de interesse e estudo que assumem um papel central” (Grácio, 2002, pág. 503), o que justifica a actualidade do tema em estudo, tornando-se importante auscultar o sujeito alvo da aprendizagem, pois possibilita ouvir, questionar e analisar o aluno a propósito das suas concepções, significados e dimensões inerentes ao acto de aprender.

A presente dissertação encontra-se dividida em dois capítulos, sendo que o primeiro apresenta os marcos teóricos que servirão de base ao estudo empírico. Numa primeira parte deste capítulo é abordado o contexto cultural cigano, começando pelas características dos ciganos em Portugal, partindo, depois, para uma análise das suas particularidades a nível nacional e internacional. Abordam-se, ainda, as percepções dos pais ciganos e professores acerca da escolarização e características dos alunos ciganos, sendo também explorada a relação escola-ciganos e o sucesso e insucesso destes alunos. Na segunda parte do capítulo, introduz-se a teoria começando pelo modelo SAL<sup>1</sup> e pela teoria que daí deriva, a das abordagens dos alunos à aprendizagem, passando pelo método investigativo, a fenomenografia, e as concepções de aprendizagem.

No segundo capítulo é apresentado o estudo empírico sobre as concepções de aprendizagem dos alunos ciganos e os seus objectivos, além da metodologia adoptada. Acresce ainda, a apresentação dos resultados obtidos, analisando-os à luz dos principais marcos teóricos e objectivos apresentados. A finalização do capítulo passa por uma conclusão que reflecte os principais resultados, as implicações educativas e sugestões para futuras investigações.

---

<sup>1</sup> Student Approaches to Learning

## **CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL**

### **Introdução**

Tendo este estudo como objectivo primordial o estudo das concepções da aprendizagem no contexto inovador da cultura cigana, neste capítulo serão apresentados os principais marcos teóricos do tema proposto. Sendo assim, inicialmente, debruçamo-nos sobre os ciganos portugueses e as suas características enquanto grupo minoritário em Portugal. De seguida, referimos a investigação nacional e internacional, abordando de forma aprofundada a percepção dos pais relativamente à escolarização dos seus filhos e, as expectativas e perspectivas dos professores em relação ao aluno cigano e ao seu desempenho. Faz-se também referência à relação entre a escola e os ciganos, estudando as suas especificidades; ao sucesso e insucesso escolar dos mesmos, analisando os factores promotores de um e outro; à concepção de sucesso dos ciganos e ao conceito de biculturalismo e a sua importância para um ajustamento psicológico saudável.

Desenvolvida a análise da literatura sobre os ciganos, procede-se à explanação sobre a teoria da abordagem dos alunos à aprendizagem, ancorada no modelo SAL, seguindo-se o método fenomenográfico de investigação qualitativa, base da recolha de informação do estudo empírico. De seguida é apresentada a metáfora superficial *versus* profunda referente às diferentes formas de os alunos abordarem a aprendizagem, onde se salienta a importância da adopção de uma abordagem profunda para o sucesso académico, e, por fim, as próprias concepções de aprendizagem e alguns estudos dessa temática. Este capítulo termina com uma breve reflexão acerca dos principais marcos teóricos apresentados e dos objectivos do trabalho, estabelecendo-se, assim, uma ponte para o estudo empírico.

### **Os ciganos em Portugal**

Em Portugal e Espanha este grupo recebe o nome de cigano, sendo o seu equivalente europeu ROMA, derivado da palavra ROM, ou *Travellers* (Casa-Nova, 2009).

Os ciganos encontram-se em Portugal há quase 5 séculos, e desde então até à Revolução de 1974, foram objecto de perseguições legitimadas por leis dos diversos monarcas portugueses que permitiam a sua expulsão, assimilação, reclusão ou exclusão (Casa-Nova, 2009). Apesar dessas políticas, os ciganos preservaram a sua identidade étnica devido à alienação imposta por si próprios relativamente à sociedade maioritária.

Neste momento, e há já quase 100 anos, os ciganos portugueses são maioritariamente sedentários. O principal motor para essa sedentarização são as políticas sociais como o Rendimento Mínimo Garantido, pois para o obter é necessário ter um atestado de residência e inscrever os filhos na escola (Montenegro, 2003). Daqui se depreende que a sedentarização dos ciganos pode adoptar um carácter voluntário ou forçado, originando frequentemente problemas para a comunidade.

Apesar da permanência secular dos ciganos em Portugal, o seu afastamento da escola é igualmente longo, quer pela obrigação legal de itinerância a que eram votados, quer pela exclusão social de que ainda são alvo. No entanto, esse afastamento não é exclusivamente português, verificando-se também noutros países europeus em que a etnia cigana está presente. Um denominador comum dos ciganos é o facto de terem baixos índices de escolaridade e elevado absentismo escolar. Desde a década de 90 do século passado, diversas entidades públicas consideram o afastamento da escola um problema social (Casa-Nova & Palmeira, 2008) ao qual se deve dar atenção tendo em conta os problemas que daí advêm para a sociedade.

Após o 25 de Abril, os ciganos foram sendo incorporados na escola pública, situando-se de momento na base da hierarquia do sucesso relativamente à frequência e aos níveis de aproveitamento escolar. Com a democratização da escola, a selecção dos alunos já não é efectuada à entrada mas ao longo do percurso académico, em função do desempenho individual (Casa-Nova & Palmeira, 2008) e da origem social que actua como geradora de sucesso ou insucesso social (Macedo, 2010).

### **O que diz a investigação sobre os ciganos?**

Para muitas pessoas a origem da população cigana continua a ser uma incógnita; no entanto, sabe-se que estes são descendentes de povos nómadas originários da Índia do norte, cuja designação era Manouch ou Rom, ou ainda Sinti ou Calé (Casa-Nova, 2009). Diversos autores não duvidam que seja essa a sua ascendência, uma vez que, os vários dialectos da língua Romani original que utilizam são provenientes das línguas indianas Hindi, Punjabi e Sânscrito (Fraser, 1998; Kenrick, 1998).

A população cigana constitui um grupo étnico que partilha uma cultura distinta de outros grupos, o que lhe permite manter uma fronteira interétnica que actua como protectora da própria cultura (Macedo, 2010). Esta fronteira é simultaneamente uma barreira a diversos aspectos, nomeadamente à educação e escolarização da população cigana. No entanto, chamamos aqui a atenção para o facto de que os ciganos, apesar de partilharem uma cultura de forma generalista, não constituem um grupo homogéneo havendo diferenças nas suas tradições e valores.

No Reino Unido, os Ciganos são reconhecidos de forma oficial como sendo o grupo étnico minoritário com maior número de desvantagens (Department for Education and Skills, DfES, 2003). Um dos factores que contribui em grande parte para isso é a discriminação de que são alvo, sendo esta, a forma de racismo menos respeitável que existe.

Apesar de existirem diversos grupos de ciganos espalhados pela Europa, e de cada um ter as suas particularidades individuais, estes partilham características culturais como a importância da coesão familiar, o elevado valor atribuído à relação com a família alargada, a participação em eventos familiares, o respeito pela educação familiar, entre outras (Bancroft, 2001; Fraser, 1992; Kenrick & Clark, 1999).

Lloyd e McCluskey (2008) referindo-se aos ciganos do Reino Unido, informam-nos que uma minoria ainda viaja permanentemente, vivendo em caravanas que estacionam em locais (*'sites'*) ou na

berma da estrada. Outros vivem no mesmo local a maior parte do tempo ou mesmo sempre. Outros ainda viajam uma parte do ano quer por motivos de trabalho, quer por razões culturais. No entanto, muitos deles vivem em casas o ano inteiro ou parte dele, não deixando de expressar o seu compromisso para com a preservação e manutenção da cultura, identificando-se como pertencentes ao grupo cigano/traveller.

A baixa escolaridade ou mesmo a sua inexistência, associada ao racismo *maioria-minoria* actua como um *hadicap* inibidor da inserção no mercado de trabalho que os mesmos percebem como tal, reduzindo-lhes o leque de profissões, uma vez que os impossibilita de se candidatarem a empregos que não as tradicionais ocupações ciganas (Casa-Nova & Palmeira, 2008). Apesar do que já foi constatado, é interessante verificar que existem algumas linhagens ciganas para as quais o analfabetismo é visto como o mais importante factor para a preservação cultural da etnia cigana (Simões, 2007).

É importante referir que a escola é vista pela população cigana como um “meio que, não lhe sendo hostil, é desconhecido e ameaçador na medida em que não funciona segundo as regras que conhece” (Casa-Nova & Palmeira, 2008, p.21) e no qual os conhecimentos de que é detentora não são adequados nem significativos para a escola pois não se constituem como saberes codificados. A escola tem para os ciganos uma importância marginal quando comparada com as diversas actividades quotidianas exercidas por eles (Casa-Nova, 2006), tal como as feiras, mas também as exigências sociais da sua cultura, como a família e as festas.

#### ***Percepções dos pais e professores acerca da escolarização e características dos alunos ciganos***

De forma a compreendermos a relação que os pais estabelecem com a escola é fundamental debruçarmo-nos antes de mais sobre as percepções destes relativamente à escolarização dos seus filhos (Macedo, 2010). Assim sendo, começaremos por expor o que Liégeois (1998) nos diz acerca deste assunto: a função educativa e não somente instrutiva da escola é o factor perpetuante da desconfiança dos pais ciganos face à escola. Ou seja, uma relação prolongada dos filhos com a escola é de certa forma temida pelos pais visto que pode desestruturar e ‘diluir’ a cultura cigana, pondo em risco o seu sistema de valores (Liégeois, 1998; O’Hanlon & Holmes, 2004).

Apesar deste receio, são vários os autores (Abajo & Carrasco, 2004; Casa-Nova, 2002, 2006, 2008; Liégeois, 1998; Preston, 2005) que verificaram uma maior abertura e encorajamento dos pais face à escolarização dos filhos, tendo em conta que as transformações económicas e sociais obrigam a uma adaptação às novas exigências para as quais a escolarização é a via mais segura (Macedo, 2010).

Bhopal (2004) verificou que existem pais que querem que os filhos prossigam estudos, havendo no entanto, outro grupo para os quais é suficiente que os filhos aprendam o mais básico, ou seja, que realizem operações simples de aritmética (Montenegro, 2003) e leiam e escrevam (Macedo, 2010) de forma a poderem exercer a profissão de família. Podemos, assim, concluir que hoje em dia os pais, na sua grande maioria, percebem a literacia básica como fundamental (Myers, McGhee & Bhopal,

2010), sendo que as crianças também já integram esta percepção (Bhopal, 2004; Lloyd, Stead & Jordan, 1999; Lloyd & Stead, 2001).

É importante realçar que segundo Bowers (2004) alguns pais vêem a escola como uma fonte de ‘*Gorgification*’, processo que actua como uma ‘erosão’ dos valores e identidade cigana, embora reconheçam o valor da educação. Outros autores (e.g., Bhopal, 2006; Preston, 2005; Reynolds, McCartan & Knipe, 2003) também verificaram este processo ameaçador desta cultura. Por outro lado, algumas mulheres ciganas apresentam convicções progressistas, perspectivando a educação não como uma ameaça à cultura cigana, mas antes como um meio essencial para a manter viva (Derrington, 2005; Levinson & Sparkes, 2006).

Note-se que os aspectos mais tradicionais da vida cigana estão a cair em desuso (por exemplo, o nomadismo que em Portugal já não se verifica e noutros países já quase não se constata) e que a partir daí, como refere Levinson (2007, p. 33) “a iliteracia transforma-se num identificador étnico, numa medalha de honra, e longe de ser uma carência, é quase um feito”.

Vários estudos (Bhopal, 2006; Bowers, 2004; Derrington & Kendall, 2004; Marks, 2006; Padfield & Jordan, 2004; Reynolds et al., 2003) apontam-nos para o facto de que os pais se mantêm positivos face ao valor da educação apesar das suas próprias experiências não terem sido sempre positivas. Este optimismo é muitas vezes afectado pela ansiedade que os pais sentem relativamente à possibilidade de ocorrência de *bullying*, racismo, educação sexual, exposição a drogas e tabaco, factores estes, que são referenciados múltiplas vezes na literatura (Bowers, 2004; Derrington & Kendall, 2004; Kiddle, 1999; Levinson & Sparkes, 2006; Padfield, 2005; Parker-Jenkins & Hartas, 2002). De todos estes receios, o *bullying* racista foi o mais enfatizado pelos pais no estudo de Derrington e Kendall (2004).

Os pais tentam proteger os seus filhos através de um ambiente fechado, protector e familiar, característico da sua forma de viver. Esta protecção dirige-se a dois focos principais: à própria tradição e estilo de vida, assim como às influências negativas da sociedade maioritária (Myers et al., 2010). Um exemplo português dessas influências pode ser observado em alguns locais (e.g., cafés) nos quais, membros da sociedade maioritária colocam sapos à porta para que os ciganos não entrem; isto porque estes consideram os sapos animais impróprios, evitando-os. No entanto, e apesar desta lógica protectora evidenciada pelos pais, estes entram em contradição relativamente à segurança dos seus filhos. Por um lado, vêem-nos como vulneráveis aos perigos da sociedade maioritária acima referidos; mas por outro, fazem perpetuar uma cultura que exige a entrada na idade adulta de forma muito precoce, com responsabilidades que excedem em muito as dos seus pares ‘sinhôres’<sup>2</sup> (Myers et al., 2010).

Após a análise da perspectiva dos pais, centramo-nos agora na análise da perspectiva dos professores face aos ciganos, a qual pode ter um impacto significativo no desempenho desses alunos.

De acordo com o documento do Departamento para a Educação e Competência (DfES, 2003), o conhecimento e as expectativas dos professores são ancoradas em ideias como a de que os ciganos não

---

<sup>2</sup> Termo utilizado pela população cigana para designar os membros da sociedade maioritária.

permanecerão por muito tempo na escola. Outro conjunto de expectativas baseia-se na ideia de que os alunos ciganos possuem uma desvantagem inerente: a do seu baixo capital cultural (Derrington & Kendall, 2004; Lloyd et al., 1999). Estas crenças estereotipadas têm um efeito negativo sobre as expectativas dos professores face à realização desses alunos (Derrington & Kendall, 2007; Kiddle, 1999), moldando as suas atitudes. Atitudes estas, que são percebidas pelos alunos, sendo de extrema importância dar-lhes atenção, uma vez que, como refere Bhopal (2004) podem exercer influência sobre a confiança e vontade de ir à escola.

É importante salientar que apesar de muitos professores concordarem com o facto de os ciganos serem vítimas de *bullying* e racismo na escola, alguns estão convictos de que esses alunos não devem ser tratados de forma diferente dos outros, apenas pelo seu estilo de vida ou pelo sítio onde vivem (não esquecendo que no Reino Unido uma parte dos ciganos ainda vive em caravanas e pratica o nomadismo) (Bhopal, 2010).

Num estudo realizado por Dominguez (1999) em Espanha, os professores referem que o conjunto de problemas dos ciganos em relação à escola engloba a baixa auto-estima, o comportamento agressivo, o baixo nível atencional, a falta de assiduidade, a falta de respeito e obediência e ainda a falta de interesse em aprender. Outros estudos (Bhopal, 2010; Levinson, 2005; Lloyd & Stead, 2001) indicam ainda que os professores vêem os alunos ciganos como disruptivos e questionadores da autoridade dentro da sala de aula. As atitudes negativas dos professores face aos ciganos e o tratamento diferencial, se perpetuados, terão um efeito nocivo no sentido de que estes alunos continuarão a ser ‘*underachievers*’ (Bhopal, 2010).

Cabe aos professores empenharem-se na construção de uma base relacional com os alunos, fundada na confiança, o que passa em grande medida pelo conhecimento da cultura cigana (Danaher, Coombes & Kiddle, 2007). O que estes autores sugerem vai contra o constatado nos estudos de Corteção, Stoer, Casa-Nova e Trindade (2005) e de Macedo (2010), nos quais os professores entrevistados (mais especificamente directores de turma) referem que deverão ser os ciganos a adaptar-se à escola e às suas regras.

### ***Relação escola-ciganos***

De forma a compreendermos a relação do grupo étnico cigano com a escola, é importante ter em conta o contraste cultural desse grupo relativamente à sociedade maioritária (Macedo, 2010).

“A relação dos ciganos com a escola pública tem-se pautado por um afastamento secular que tem na sua origem factores endógenos e factores exógenos a estas comunidades. A relação da escola com os ciganos tem-se pautado por um ‘conhecimento’ estereotipado da sua cultura e modos de vida e uma incapacidade de trabalhar com a diferença, construindo com estas comunidades uma relação de subordinação minoria→maioria” (Casa-Nova, 2006, p.177).

A comunidade cigana prioriza a educação familiar, e as regras e valores que lhes são inculcados desde cedo afectam a sua relação com a escola. No entanto, a má relação escola-ciganos, verificada em muitos casos, tem como principal motor os baixos índices de escolaridade em conjunto com o elevado absentismo, associados à discriminação e segregação de que são alvo (Casa-Nova, 2006).

Como já foi referido, ainda que as atitudes face à educação por parte dos pais esteja em mudança, permanecem factores prioritários relativamente à escola (e.g., compromissos de trabalho, doença, funerais, casamentos, baptismos ou parentes hospitalizados). Estas prioridades e obrigações morais quando não entendidas ou subestimadas pela escola, podem actuar como fonte de tensão numa relação já não muito sólida (Myers et al., 2010).

A escola e a sua estrutura providenciam um ambiente seguro e protector reconhecido pela sociedade maioritária, sendo um dado adquirido para esta. No entanto, esse mesmo ambiente é percebido pelos ciganos de forma diferente: entrar na escola é como penetrar uma barreira defensiva que actua em benefício da sociedade maioritária, protegendo-a dos ‘outros’ (Bhopal & Myers 2008). Recuperando a expressão de Enguita (1996, p.19) os ciganos vêem-se “numa escola feita por e para a etnia dominante”.

Ainda sobre o ambiente escolar, Dean (2007) mostra que a assiduidade e o sucesso podem ser afectados pelas diferenças constatadas entre o ambiente cultural e físico dos locais dos ciganos e da escola. As normas desta e da sala de aula, implícitas para a sociedade maioritária, não são óbvias para os ciganos, o que lhes dificulta o acesso às mesmas. Segundo Bhopal (2010), essas regras têm um factor de complexidade acrescido para as crianças ciganas, dado que crescem e são educadas em liberdade e em constante confronto com o mundo exterior, tudo o que não é possível, em grande medida, de ser praticado na escola.

### ***(In)sucesso escolar dos ciganos***

*“O cigano é rei porque não tem patrão. Mas não tem futuro porque não tem escola.”*

(Homem cigano, feirante)

(Casa-Nova, 2006, pp.165)

Ainda antes de nos debruçarmos sobre esta questão, tomemos em conta um conjunto de estudos, cujo objectivo foi o de identificar os principais problemas dos alunos ciganos em Inglaterra, Escócia e Irlanda do Norte. Foram assim identificados os seguintes problemas: baixo nível de assiduidade, baixa realização, *bullying* e racismo, aprendizagem interrompida, apoio inconsistente ou inadequado, problemas com registos escolares múltiplos e identificação inapropriada de necessidades educativas especiais (NEE), ou seja, muitos alunos ciganos foram identificados com NEE de forma arbitrária (Bhopal, 2004; Derrington & Kendall, 2003; Derrington, 2005; DfES, 2003; Lloyd et al., 1999; Lloyd & Stead, 2001; Padfield & Jordan, 2004; Reynolds et al., 2003).

Começaremos por analisar esta importante questão do sucesso escolar dos ciganos, centrando-nos em primeiro lugar, na sua própria concepção de sucesso para depois analisarmos os factores promoto-

res e inibidores do sucesso escolar que determinam em grande parte o rumo das crianças ciganas. Por fim, iremos debruçar-nos sobre o conceito de biculturalismo.

De acordo com Casa-Nova (2003), o sucesso escolar para a comunidade cigana é aquele que vai de encontro às suas necessidades quotidianas pessoais e profissionais, ou seja, saber ler e escrever e solucionar simples exercícios de aritmética. Derrington (2007), no seu estudo, conclui que, para os pais, o alcance de um nível funcional de literacia é visto como um importante factor para uma 'boa' educação.

Os autores Derrington e Kendall (2004) concluíram acerca da existência de factores contributivos para a continuidade do percurso escolar de crianças e jovens ciganos. Assim, observam que tanto as atitudes dos pais como o valor que atribuem à escola, podem afectar os resultados escolares. Além disso, também entram na equação as expectativas positivas dos pais, bem como o desejo de que os filhos obtenham um bom emprego. De acordo com o que acabou de ser descrito, as investigações realizadas por Casa-Nova (1999, 2006, 2008), enfatizam a ideia de que as expectativas que os pais têm de melhoria do estatuto social, também favorecem a continuidade escolar dos filhos.

Para Abajo e Carrasco (2004), a continuação do percurso escolar pode ser influenciada pela valorização e apoio familiar. Outros autores (Bhopal & Myers, 2009; Casa-Nova, 2008; Macedo, 2010) concordam que uma maior probabilidade de garantir trajectórias de sucesso está relacionada com um elevado grau de confiança entre pais e professores. Salienta-se ainda, que segundo Abajo (1997), o nível de instrução dos pais também pode condicionar a continuidade escolar, sendo que aqueles que sabem ler ou têm estudos primários, não se conformam com um nível de literacia básica para os filhos.

Derrington e Kendall (2004) concluem também, a partir do seu estudo, que as expectativas dos pais e professores em relação aos jovens ciganos, podem ser enaltecidas se esses jovens tiverem familiares ou amigos com boas experiências no Ensino Secundário. Outro factor apontado por estes autores, é o da frequência de escolas com menor número de alunos e com um ambiente familiar. Para além destes, realçam-se ainda outras condições como a capacidade dos alunos ciganos para assumirem de forma positiva a sua identidade cultural, a capacidade para lidar com o racismo, assim como o estabelecimento de amizades e de uma rede social forte.

A motivação pessoal exerce uma grande influência na continuidade escolar (Casa-Nova, 2008); no entanto, verifica-se que mesmo quando os ciganos possuem um nível elevado de escolaridade, a sociedade maioritária não os emprega, facto que actua como desmotivador e leva ao abandono escolar precoce e conseqüente insucesso (Casa-Nova, & Palmeira 2008). Desta forma, e em consequência dos estereótipos negativos, os jovens ciganos acabam por socorrer-se das profissões dos pais (Macedo, 2010).

Por fim, e não descurando a sua importância, referimos o impacto que o apoio dos professores pode ter no percurso escolar dos ciganos (Abajo & Carrasco, 2004; Bhopal, 2000; Casa-Nova, 1999, 2002, 2006, 2008; Derrington & Kendall, 2004; Macedo, 2010).

Recuperando o estudo de Driel (1999) acerca de uma Escola Secundária na Hungria, fundada por ciganos intelectuais para ciganos (Gandhi Secondary School), o autor refere algumas razões que podem estar na base do insucesso escolar destes alunos: sentimento de desconfiança do grupo étnico cigano em relação às instituições educacionais, ancorado nas memórias negativas das experiências escolares; nas famílias numerosas e pobres as crianças são necessárias para ajudar, quer em termos domésticos (raparigas), quer em termos monetários (rapazes); expectativas e crenças dos professores na inteligência reduzida dos alunos ciganos; preconceito e discriminação por parte de alunos e professores; orientação precoce para a educação especial, retirando-lhes desde logo a possibilidade de uma carreira escolar; e por fim, um currículo que não reflecte nem valoriza a cultura cigana. Apesar destes factores se referirem à população cigana húngara, Macedo (2010) alerta-nos para o facto de que as razões apontadas se relacionam com a população por ela estudada (alunos ciganos do Ensino Secundário da Região Norte), podendo haver assim uma aproximação à população cigana portuguesa.

Relativamente ao problema da assiduidade escolar, Casa-Nova (2008) alerta-nos para a existência de pressões comunitárias sobre os pais, que mesmo valorizando a educação, receiam reacções negativas do grupo alargado. A par do baixo nível de assiduidade escolar, que tem um impacto significativo sobre a realização escolar, está também a crença generalizada de que um nível básico de educação é suficiente (Levinson, 2007). Bhopal (2004) refere ainda, que a comorbilidade entre o baixo nível de assiduidade e problemas de acessibilidade à escola pode ter um impacto significativo na realização escolar.

Algumas particularidades da cultura cigana e do seu modo de vida, também actuam como factores inibidores da continuidade escolar, como é o caso da realização de casamentos em idades precoces (em comparação com a sociedade maioritária) (Casa-Nova & Palmeira, 2008) e do despertar de manhã de acordo com as necessidades da criança, que faz parte da educação familiar, dispensando-a de uma disciplina e de um ritmo essencial para uma escolarização bem-sucedida (Casa-Nova, 2006). Existe uma grande diferenciação de género na frequência escolar: a taxa de analfabetismo nas mulheres é muito superior à dos homens.

Uma vez que estamos a analisar os factores promotores e inibidores do sucesso, parece-nos importante destacar aqui um estudo que contribuiu de forma significativa nesse sentido. Falamos do estudo longitudinal de Derrington (2007), que procurou identificar factores *pull* e *push* que influenciassem a retenção e o compromisso escolar no secundário. Destes, a dissonância cultural, que resulta de diferentes expectativas entre a escola e a família, e a exclusão social são as características mais importantes.

Os factores *pull* (externos) caracterizam-se por influências culturais, que englobam a pressão de pares por outros ciganos que rejeitaram a escola ou as expectativas da comunidade para que os jovens ciganos enveredem por actividades de negócio em vez dos estudos. Estes factores, encorajam assim os jovens a deixar a escola. Por outro lado, os factores *push* são variáveis internas à escola (como o

racismo e o *bullying*) que levam à exclusão imposta, à auto-exclusão gradual ou ao afastamento que progressivamente levará ao abandono efectivo.

Para além destes factores, o estudo analisou também as estratégias de *coping* utilizadas pelos alunos. Assim sendo, aqueles que recorriam a estratégias maladaptativas, de forma a lidar com o *stress* gerado pela dissonância cultural e pela exclusão social, eram os que desistiam da escola mais cedo. Este estudo prossegue na classificação destas estratégias, agrupando-as em três categorias: *fight* (retaliação física e verbal), *flight* (exclusão auto-imposta) e *playing white* (ocultação da identidade; Lloyd e McCluskey, em 2008, também constataram este tipo de estratégia). No entanto, aqueles que prosseguiam mais nos estudos utilizavam estratégias adaptativas, tais como o desenvolvimento de redes sociais de apoio, a reestruturação cognitiva e a adopção de uma identidade bicultural.

Como se pode definir o biculturalismo? De acordo com Berry, Trimble e Olmedo (1986, in Derrington, 2007, p.365) “é o sentido aparente de pertença a, e o ser capaz de alternar entre duas culturas, sem comprometer o sentido cultural e a identidade familiar própria, reflectindo-se numa posição de vida usualmente expressa por biculturalismo ou alternância”.

No estudo de Myers e colegas (2010), os pais de jovens ciganos identificam-nos como estando encurralados entre duas culturas, dois códigos morais e dois tipos de expectativas muito diferentes. No estudo supracitado (Derrington, 2007), concluiu-se que a exigência por uma operacionalização entre dois sistemas culturalmente distintos deu origem a conflitos entre os jovens ciganos e as suas famílias, mas também com colegas ciganos e não ciganos, e professores. O biculturalismo foi correlacionado com ajustamento psicológico e bem-estar, por Szapocznik, Kurtines e Fernandez (1980), em alunos hispânicos. Além disso, os alunos que adoptam uma identidade bicultural são capazes de desenvolver redes sociais em ambas as culturas, assim como alcançar elevados níveis de sucesso escolar (Whitbeck, Hoyt, Stubbon & LaFromboise, 2001).

### **Construindo significados**

Após a abordagem da comunidade cigana na sua relação com a escola e a educação, partimos agora para uma reflexão aprofundada acerca do modelo SAL, da fenomenografia, das abordagens à aprendizagem e das próprias concepções de aprendizagem.

Segundo uma orientação construtivista, a aprendizagem não se limita nem à aquisição de respostas ou de conhecimentos, nem a simples reacções de estímulo-resposta. É antes, uma *construção de significados* assente na reflexão, abstracção e acção do aluno, tendo este um papel activo e pessoal nesse processo (Rosário & Almeida, 2005). O aluno assume, assim o papel de actor, uma vez que as suas crenças, conceitos, representações e conhecimentos construídos a partir de experiências anteriores, são a base para novas aprendizagens (Ausubel, 1978). Desta forma, podemos compreender o conhecimento e a aprendizagem como um produto resultante de uma elaboração feita pelo sujeito, a partir da sua própria experiência anterior.

Marton e colaboradores (1993) investigaram o impacto das diferentes experiências dos alunos sobre o mundo, e sobre a forma como estes lidavam com a aprendizagem, concluindo que os alunos construíam significados a partir da sua experiência de aprender.

### ***Modelo SAL***

A investigação sobre a aprendizagem dos alunos, apoiada no modelo SAL, pode ser organizada em duas linhas teóricas: na Teoria do Processamento de Informação, que encara a aprendizagem como ocorrendo no interior do aluno, não valorizando o contexto ou outras variáveis (Dyne, Taylor & Boulton-Lewis, 1994); e a Teoria da Abordagem dos Alunos à Aprendizagem, que defende a importância do contexto de aprendizagem e a perspectiva dos alunos. Este é o modelo (SAL) que serve de base aos estudos das abordagens dos alunos à aprendizagem a partir da sua própria perspectiva, considerando os contextos em que a aprendizagem ocorre (Biggs, 1978; Chaleta, 2002; Entwistle, 1990, 2000; Rosário, 1999; Rosário & Almeida, 2005; Rosário, Mourão, Soares, Chaleta, Grácio, Núñez & González-Pienda, 2005; Rosário, Núñez, González-Pienda, Almeida, Soares & Rúbio, 2005). Esta será a linha teórica base do presente estudo.

De uma forma progressiva, o modelo SAL, desenvolveu-se tomando dois rumos investigativos: a Teoria dos Sistemas e o Construtivismo, utilizando uma metodologia quantitativa, que engloba os estudos de Biggs, Boulton-Lewis, Dart, Entwistle e Watkins (Biggs, Kember & Leung, 2001); e a Fenomenografia, ancorada em métodos qualitativos, que incluem os trabalhos de Säljö, Marton, Trigwell e Prosser (Richardson, 2000). Esta perspectiva tenta perceber como o aluno enfrenta uma tarefa escolar concreta. Destes referenciais, é na fenomenografia que nos iremos centrar.

Nos anos setenta do século passado, consolidou-se um novo método de investigação: a fenomenografia. Esta surge, no contexto educacional, como uma forma de dar resposta a questões acerca do pensamento e da aprendizagem, e as investigações centram-se na importância dos indivíduos no processo de aprendizagem. A experiência humana é, segundo este método, descrita como uma relação interna entre sujeito e mundo, sendo o alvo de estudo, a experiência dos indivíduos sobre diferentes fenómenos (Marton, 1986). Nesta sequência, o mundo da aprendizagem e do ensino emerge como algo essencialmente experienciado (Prosser & Trigwell, 2000).

De acordo com a perspectiva fenomenográfica, a aprendizagem é uma mudança qualitativa na forma como o aluno observa, ensaia, compreende e conceptualiza uma determinada fracção do mundo que o rodeia (Marton & Booth, 1996). A fenomenografia tem então como objectivo, investigar os modos qualitativamente diferentes das pessoas compreenderem um determinado fenómeno (Marton & Pong, 2005), que no caso dos estudantes, é estudar o mundo da aprendizagem na sua perspectiva. A fenomenografia assume, assim, um carácter interpretativo ao valorizar a experiência subjectiva dos sujeitos, pois como refere Säljö (1996), é-nos possibilitada a compreensão do mundo como realidade vivida e experienciada pelos sujeitos.

O método fenomenográfico é a face qualitativa do modelo SAL, e integra o trabalho dos investigadores que se debruçaram sobre o processo de aprendizagem a partir da experiência dos alunos (Grácio, 2002; Grácio & Rosário, 2004; Marton & Säljö, 1976a,b; Mendes, 2004; Rosário, 1999; Säljö, 1982). Marton e Säljö (1976a,b) defendem que é essencial aceder à perspectiva do aluno sobre o seu processo de aprendizagem, de forma a compreender o processo de ensino-aprendizagem de uma forma abrangente. O foco deste modelo centra-se na identificação das abordagens que os alunos utilizam, na realização de tarefas escolares específicas, tendo por base a análise do conteúdo de entrevistas realizadas a estes (Rosário & Almeida, 2005). Os alunos são, então, solicitados a responder a entrevistas semiestruturadas acerca do fenómeno que se pretende analisar. As respostas são depois categorizadas com base nas diferenças e nas similaridades, sendo o foco as diferenças individuais (Grácio, 2002). Esta perspectiva é cunhada como de segunda ordem, é seguida por Marton (1981), e tem em conta a experiência do próprio sujeito, reflectindo a forma como o mundo é construído por esse mesmo sujeito.

De acordo com o modelo subjacente a este método de investigação, e segundo uma linha construtivista, os alunos abordam a aprendizagem conforme as percepções que constroem acerca das situações educativas, e não de acordo com os dados objectivos dessas mesmas situações. Assumindo esta preposição, é imprescindível não esquecer que, para modificar o processo de aprendizagem, não se deve considerar apenas uma mudança nos contextos escolares, pois seria redundante. Desta forma, e para esse objectivo ser alcançado, é fundamental trabalhar as percepções individuais sobre esses mesmos contextos (Rosário, 1999), mas, também, modificar a situação objectiva (Barca, Porto & Santorum, 1997); por exemplo, ter em consideração o conteúdo da aprendizagem, o seu contexto específico de aprendizagem e as características dos alunos (Paiva, 2007).

### ***A metáfora superficial versus profunda***

A metáfora superficial *versus* profunda, introduzida por Marton e Säljö (1976a,b), representa duas formas de aproximação dos alunos à aprendizagem. O seu estudo inicial centrou-se numa das actividades mais frequentes dos estudantes universitários: o estudo de textos académicos. Pretendiam então, perceber o nível de compreensão dos alunos em relação a esses textos. Os resultados encontrados apontaram para a existência de diferenças individuais no tipo de processamento da informação. Os autores descrevem-nos os seus desenvolvimentos da seguinte forma:

“Identificámos basicamente dois níveis de processamento diferentes. Estes dois níveis de processamento a que chamaremos processamento de nível profundo e de nível superficial correspondem a diferentes aspectos do material de aprendizagem no qual o aluno se centra. No caso do processamento de nível superficial, o aluno dirige a sua atenção para a aprendizagem do texto propriamente dito (o signo), isto é, tem uma concepção reprodutiva da aprendizagem que significa que é mais ou menos forçado a manter a estratégia de aprendizagem por rotina. No caso do processamento de nível profundo, por outro lado,

o aluno é dirigido para o conteúdo intencional do material de aprendizagem (o que é significado), isto é, é orientado para compreender o que o autor quer dizer sobre, por exemplo, um problema ou princípio científico.” (Marton & Säljö, 1976a, pp. 7-8).

Tabela 1- Descrição das abordagens à aprendizagem em função da motivação e da estratégia (Biggs, 1987)

<b>Abordagem à Aprendizagem</b>	<b>Motivação</b>	<b>Estratégia</b>
<b>Abordagem Superficial</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• O motivo é instrumental e a motivação é extrínseca;</li><li>• A finalidade é satisfazer os requisitos mínimos da tarefa;</li><li>• Concretização das tarefas com o menor dispêndio de energia;</li><li>• Estudo orientado para a acumulação acrítica de conhecimentos;</li><li>• Não se procura a compreensão das informações, nem se confere um significado particular.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• A estratégia é reprodutiva e baseada na memorização dos assuntos;</li><li>• Processamento passivo da informação;</li><li>• Atenção focada nos aspectos que parecem ser mais essenciais;</li><li>• A finalidade é a reprodução rigorosa dos assuntos.</li></ul>
<b>Abordagem Profunda</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• A motivação é intrínseca;</li><li>• Estudo dirigido para a satisfação de interesses e curiosidades pessoais;</li><li>• Experiências de resolução de problemas em contextos pessoalmente significativos.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• O objectivo é a atribuição de um significado pela leitura, reflexão e estabelecimento de relações entre os conhecimentos que se adquirem e os novos;</li><li>• Envolvimento pessoal no acto de aprender.</li></ul>

Segundo a literatura SAL, as abordagens à aprendizagem possuem uma natureza multidimensional, pelo que só têm significado quando contextualizadas, e englobam componentes motivacionais e estratégicas (Paiva, 2007). Saliente-se ainda que as abordagens dos alunos à aprendizagem encontram-se ligadas a outros aspectos dessa mesma aprendizagem, tais como as concepções e a regulação da aprendizagem (Nunes, 2009).

Estas duas formas de processar o material de aprendizagem (superficial e profunda) estão relacionadas com os níveis de compreensão dos estudantes, uma vez que os levam à reprodução mecânica ou à atribuição de significado - compreensão. “Ora, aprender implica não só adquirir factos, mas também compreender. Reproduzir e memorizar desempenham no decurso do acto de aprender um papel necessário, mas insuficiente na medida em que compreender depende não só de uma transformação do conhecimento apresentado, mas também da capacidade de o relacionar com o que já se sabe, construindo-se assim um significado pessoal” (Grácio, Chaleta & Rosário, 2007, p.200).

Num estudo mais recente, efectuado por Carvalho (2002), que está em consonância com o referido por Marton (1988) e Marton, Watkins, e Tang (1997), a autora constatou que estas duas abordagens estão relacionadas com os resultados escolares dos alunos, sendo que melhores resultados são alcançados pelos alunos que adoptam uma abordagem profunda ao estudo e que tentam descodificar a mensa-

gem do autor. O contrário é também verificado por diversos autores (e.g., Barca et al., 1997; Biggs et al., 2001).

Efectivamente, a adopção de diferentes abordagens depende em grande parte da percepção dos alunos sobre o contexto de aprendizagem (Biggs, 2001; Entwistle, 1987). Esta premissa informa-nos no sentido, de que para as intervenções educativas terem um efeito significativo, devem atentar à mudança das percepções dos alunos acerca do seu ambiente de aprendizagem e do seu papel de estudante, e não ao contexto (Eley, 1992). Apesar do constatado na premissa supracitada, a abordagem profunda pode ser incentivada: através do ensino e de métodos de avaliação que estimulem o envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem. Por outro lado, a adopção da abordagem superficial está ancorada nos métodos de avaliação que enfatizam a recuperação de uma grande quantidade de informação (Ramsden, 1992).

Marton (1997), referindo-se às implicações educativas, afirma que, de forma a melhorar a aprendizagem, deve-se mudar a experiência ou a concepção da tarefa de aprendizagem, e não o sujeito. Outros autores (Ramsden, Beswick & Bowden, 1986) referem, ainda, que para modificar a abordagem dos alunos à aprendizagem é necessário promover concepções de aprendizagem qualitativamente mais profundas.

Os alunos apresentam abordagens diferentes mesmo quando expostos a condições de aprendizagem estáveis. Desta forma, a opção por uma determinada abordagem parece estar dependente das concepções de aprendizagem dos alunos e das suas concepções de si mesmos enquanto alunos, o que salienta, assim, a importância dos estudos acerca das concepções de aprendizagem (Marton, 1975, 1976; Richardson, 2000; Rosário et al., 2007b; Rosário, Grácio, Núñez & González-Pienda, 2006a; Rosário, Mendes, Grácio, Chaleta, Núñez, González-Pienda & Hernández-Pina, 2006b).

### ***Concepções de aprendizagem***

*O que é que significa para si aprender?* Foi a partir desta pergunta que Säljö, em 1979, deu origem ao conceito de concepção de aprendizagem. As concepções encontradas então, traduziam o que significava aprender para os sujeitos a partir das suas experiências pessoais anteriores. Os autores Marton e Booth (1997) definiram as concepções de aprendizagem como diferentes formas de os sujeitos expressarem os seus pensamentos acerca da aprendizagem, tanto em relação a si próprios como em relação aos seus progressos. Numa situação específica de aprendizagem, de forma a compreendê-la, há que ter em atenção a combinação entre a experiência e a percepção dessa experiência.

Uma concepção, de acordo com a perspectiva fenomenográfica, é uma forma de se estar consciente de algo, consciência essa, que resulta de uma relação interna entre sujeito e objecto (Marton, 1997). As concepções são então, as diferentes formas com as quais os sujeitos representam esse fenómeno na consciência (Freire & Duarte, 2010). Na área da aprendizagem, e de acordo com o método fenomenográfico, procura-se investigar a variação dos diversos aspectos que definem o fenómeno aprender (Marton & Pong, 2005).

As concepções de aprendizagem são tradicionalmente estudadas considerando três dimensões da representação sobre a aprendizagem: a dimensão referencial que alude à definição da natureza do fenómeno (o que é a aprendizagem), a dimensão processual que se refere à noção do processo de aprendizagem (como se aprende), e a dimensão contextual que integra o momento, o lugar ou as circunstâncias da aprendizagem (quando, onde, com quem e em que circunstâncias se aprende) (Freire & Duarte, 2010).

Na concepção de aprendizagem “não podemos separar a nossa compreensão da situação e do fenómeno” (Marton & Booth, 1997, p.83). Estes autores referem, ainda, que não é só a nossa experiência da situação que é moldada pelo fenómeno, pela maneira como o experienciamos, mas também, a nossa experiência do fenómeno é modificada, transformada e desenvolvida pelas situações experienciadas. Pode-se então concluir, que as concepções são experiências de aprendizagem resultantes de uma estreita relação entre o sujeito e um fenómeno.

A partir da pergunta supracitada, Säljö (1979, 1982) encontrou cinco concepções: (1) aprender como aumento do conhecimento, (2) aprender como memorização, (3) aprender como aquisição de factos e procedimentos que podem ser aplicados, (4) aprender como abstracção do significado, e (5) aprender como processo interpretativo com o objectivo de compreender a realidade. Esta sequência constitui uma estrutura hierárquica, sendo que cada concepção engloba as imediatamente anteriores (Prosser & Trigwell, 2000).

Posteriormente, Marton e colegas (1993), através dum estudo longitudinal, encontraram cinco concepções de aprendizagem semelhantes às de Säljö e uma sexta concepção (Marton & Säljö, 1997): (1) aumento do próprio conhecimento, (2) memorização e reprodução, (3) aplicação, (4) compreensão, (5) ver as coisas de forma diferente, e (6) mudar como pessoa. Esta última categoria só se verificou nos alunos mais velhos, tal como já aconteceu em estudos portugueses (Grácio, 2002; Rosário et al., 2007b), e apenas naqueles em que se verificou a quinta concepção. Este ‘mudar como pessoa’ é visto como uma concepção muito sofisticada (Marton & Säljö, 1997).

Estas concepções podem ser organizadas em dois grandes grupos, com significados distintos (Marton et al., 1993). O primeiro engloba as três primeiras concepções (reprodutivas ou superficiais), cuja ênfase é colocada no armazenamento e reprodução da informação, sendo o saber algo exterior ao sujeito. Este tipo de concepções produz baixos resultados de aprendizagem. O segundo grupo abrange as restantes concepções, de carácter construtivo ou transformativo, que colocam a ênfase na atribuição de significado e transformação de informação. Este grupo de concepções está relacionado com níveis de compreensão mais elevados e com resultados indicativos de complexidade de processamento cognitivo. Esta relação entre as abordagens dos alunos e os seus resultados de aprendizagem foi constatada por diversos autores (e.g., Cano, 2005; Diseth, 2007; Snelgrove & Slater, 2003; Watkins, 2001). A figura seguinte sintetiza as concepções definidas por Marton e colaboradores (1993) e a sua organização em dois grupos:

Tabela 2 – Concepções de aprendizagem (Marton et al., 1993)

<b>Aprender Para Reprodução</b>	Aumento do próprio conhecimento	<b>Aprender procurando o Significado</b>	Compreensão
	Memorização e reprodução		Ver as coisas de forma diferente
	Aplicação		Mudar como pessoa

A divisão em dois grupos é análoga à distinção entre as abordagens superficial e profunda da literatura SAL. A primeira centra-se na tarefa de aprendizagem propriamente dita, enquanto a segunda, parte das tarefas para a descoberta do significado subjacente (Marton & Booth, 1996, 1997).

Os estudantes apresentam concepções distintas sobre a aprendizagem (Marton & Säljö, 1976a). Estas são uma forma ideossincrática de compreender algo e estão na origem de diferentes abordagens a uma certa tarefa, as quais, por sua vez, estão relacionadas com os resultados da aprendizagem. Existe, assim, uma relação entre as formas de experienciar a aprendizagem geral – concepções de aprendizagem – e as formas de experienciar a aprendizagem partindo da leitura dum texto – abordagem à aprendizagem (Marton & Säljö, 1976a, b). Esta relação foi também confirmada por outros autores (e.g., Marton & Booth, 1996; Myrskog, 1998; Säljö, 1982). Efectivamente, as concepções de aprendizagem e as abordagens à aprendizagem partilham uma relação próxima, sendo que a experiência de aprendizagem é um elemento central no próprio processo de aprendizagem (Freire & Duarte, 2010).

A concepção de aprendizagem do sujeito influencia a sua abordagem à aprendizagem (Marton & Säljö, 1976a, 1997). Esta, por sua vez, afecta o que o sujeito irá compreender tanto em relação a uma tarefa específica de aprendizagem (Svensson, 1977), como ao nível de compreensão do sujeito (Fransson, 1977), influenciando também os resultados de aprendizagem. Vários estudos apontam para que as abordagens superficiais tendem a estar associadas a concepções fragmentadas do ambiente de aprendizagem e as abordagens profundas tendem a associar-se a concepções coesas e bem desenvolvidas (e.g., Ellis & Calvo, 2006; Yang & Tsai, 2010). As concepções de aprendizagem dos alunos são cruciais para compreendermos a forma como estes experienciam o acto de aprender e, daí, para a abordagem que adoptam face a uma tarefa concreta de aprendizagem (Dall’Alba, 1992; Säljö, 1982).

Centrando-nos agora em alguns estudos realizados em Portugal, salientamos o estudo de Carvalho (2002), no qual os resultados encontrados sugerem que a opção dos alunos por uma abordagem profunda à aprendizagem está associada a bons resultados escolares. Por outro lado, no estudo de Grácio (2002), verificou-se que os estudantes ao falarem da aprendizagem referem as suas diferentes componentes mesmo quando a pergunta é direccionada a um aspecto particular do fenómeno. É sugerido pela autora que a conceptualização global da aprendizagem é formada por uma rede de aspectos do aprender que, mesmo sendo diferentes, estão interligados entre si.

Num outro estudo, Grácio e colaboradores (2007), concluíram que as concepções sobre o que é aprender e para que serve aprender são conceptualizadas pelos estudantes de forma bastante semelhan-

te, sugerindo que as concepções relativas ao que é a aprendizagem estão fortemente relacionadas com as funções que lhe são atribuídas. Ao longo da escolaridade, o aprender enquanto acumulação e reprodução de saber diminui e a percepção das funções de aprendizagem enquanto desenvolvimento pessoal e social, aumenta (Grácio et al., 2007). Freire e Duarte (2010) concluem que a definição do aprender, embora ocupando um lugar de destaque na sua conceptualização, é a pergunta à qual os alunos mais resistem em responder.

A aprendizagem ocorre num contexto social e cultural, pelo que nos devemos centrar na aprendizagem imbricada num contexto; ou seja, a investigação deve centrar-se no estudante inserido no ambiente que o circunda (Marton, 1988), tendo em atenção as formas características de experienciar e de dar significado a um fenómeno numa determinada cultura. Considera-se útil o mapeamento das concepções de aprendizagem, uma vez que nos permite não só compreender o insucesso académico, mas também promover uma mudança nas próprias concepções de aprendizagem. Tudo isto serve um propósito de maior importância: promover a auto-regulação e um nível de aprendizagem mais rico (Biggs, 1990; Marton, 1988; Säljö, 1984).

### **Reflexão final**

Como foi possível verificar ao longo deste capítulo conceptual, existe um corpo teórico robusto acerca da cultura cigana e das concepções de aprendizagem, mas nenhum estudo que analise as concepções das crianças de etnia cigana sobre a aprendizagem. Sendo as concepções uma importante ferramenta conceptual, propomo-nos, neste trabalho, a explorar essa relação.

Actualmente vivemos numa sociedade globalizada, o que implica partilha de conhecimentos e experiências, permitindo que as pessoas tenham características comuns; no entanto, continuam a existir diferenças transculturais que devem ser consideradas. Os sujeitos vivenciam e percebem o mundo de diversas formas; no entanto, esse mundo é um só (Grácio, 2002; Marton & Säljö, 1997). O contexto escolar existe na partilha da cultura do meio onde está inserido e, por isso mesmo, importa perceber as características culturais das pessoas e como estas concebem o fenómeno da aprendizagem. Este exercício possibilita uma melhor compreensão das particularidades do contexto, e da forma como estas influenciam a aprendizagem, mas também a perceber os contornos particulares de concepções específicas (Freire & Duarte, 2010) como as dos ciganos.

Uma vez que, as concepções de aprendizagem são influenciadoras das próprias abordagens à aprendizagem (e estas das concepções), da motivação e do rendimento académico, interessa-nos compreender que concepções possuem as crianças ciganas e que influências poderão ter sobre o seu sucesso académico. Esta questão parece-nos particularmente importante de ser estudada no contexto da cultura cigana, tendo em consideração que este grupo minoritário apresenta um elevado nível de iliteracia, absentismo e insucesso escolar. As concepções de aprendizagem dos ciganos e, conseqüentemente as suas abordagens ao estudo, podem ser influenciadas por diversos factores, crenças e atitudes, uma vez que estas actuam sobre o sujeito e na relação que este constrói com a aprendizagem. Assim

sendo, a crença de que a escola pode ser uma fonte de ‘*Gorgification*’ que dilui a cultura cigana (Bowers, 2004), o facto de que para alguns pais a literacia básica é suficiente (Bhopal, 2004), e as crenças estereotipadas dos professores em relação aos alunos ciganos, são concepções de aprendizagem que podem fazer parte dessa lista. Estes factores poderão impulsionar concepções de aprendizagem superficiais, enfatizando o armazenamento da informação sem existir um processo transformativo. Na abordagem superficial (Marton & Booth, 1996; Marton & Säljö, 1976a,b), não há uma exigência compreensiva e integradora na aprendizagem das matérias, antes uma preocupação em memorizar a informação importante, que no caso dos ciganos, pode ser, por exemplo, alcançar um objectivo concreto e tangível (e.g., aprender as letras para saber assinar), o que resulta numa concepção reprodutiva da aprendizagem. Este tipo de processamento ocorre em consequência de objectivos extrínsecos ao próprio material de aprendizagem (e.g., tirar a carta).

As crenças associadas à escolaridade pela maioria da comunidade cigana (e.g., escola como fonte de ‘*Gorgification*’ e nível de literacia básica suficiente) podem dificultar a abordagem profunda, uma vez que neste nível, o aluno orienta-se para a compreensão intencional do material de aprendizagem, pois este está orientado para a motivação intrínseca na tarefa. O aluno tenta não só compreender mas também relacionar o material com os seus conhecimentos prévios. Daqui se conclui que, o aluno produz uma interpretação personalizada do que lê, permitindo-lhe atribuir um significado pessoal à informação, reforçando a sua motivação intrínseca (Marton & Booth, 1996; Marton & Säljö, 1976a,b). No entanto, o baixo nível de escolaridade associado ao racismo *maioria-minoria* é percebido pelos ciganos como um *handicap* que lhes dificulta o acesso ao mercado de trabalho da sociedade maioritária (Casa-Nova & Palmeira, 2008), apontando para a aquisição de uma competência que é desejada (motivação intrínseca) mas não valorizada.

Para além das crenças sobre a aprendizagem, as percepções sobre o contexto parecem ter igualmente influência nas concepções e conseqüentemente nas abordagens à aprendizagem. Como vimos anteriormente, a adopção de diferentes abordagens ocorre em função da percepção dos alunos sobre o contexto de aprendizagem (Biggs, 2001; Entwistle, 1987). A relação escola-ciganos é pautada pela incongruência das perspectivas dos pais e dos professores, onde muitas vezes não há um espaço de abertura e aceitação do outro. Esta frágil relação associa-se a factores como o *bullying* e o racismo, o baixo nível de assiduidade e a baixa realização, que actuam como inibidores do sucesso académico. Estas questões apontam para uma congruência com a teoria SAL que nos diz que as intervenções educativas para terem uma influência significativa devem actuar sobre as percepções dos alunos acerca do ambiente de aprendizagem e do seu papel como estudante (Eley, 1992; Rosário, Núñez, González-Pienda, Valle, Trigo & Guimarães, 2010). A promoção de uma abordagem mais profunda à aprendizagem pode passar por métodos de ensino-aprendizagem que envolvam mais os alunos nas tarefas (Ramsden, 1992). Para além disso, Marton (1997) refere ainda que a promoção da aprendizagem deve ter em conta as experiências de aprendizagem do sujeito, e não o sujeito em si. A consideração do contexto educativo é importante, pois, dependendo do significado atribuído a este, as abordagens à

aprendizagem serão diferentes (Marton, 1981, 1986, 1988). Facto este, que influenciará a forma como os alunos perspectivam, conceptualizam e atribuem importância à aprendizagem, e que será determinante para a sua permanência ou não na escola.

Tendo em conta a necessidade de concretizar investigações que se centrem no estudante em contexto (Marton, 1988), as concepções de aprendizagem devem então ser estudadas tendo em conta as características culturais dos alunos, sendo precisamente isto que pretendemos concretizar neste estudo. Ou seja, estudaremos as concepções de aprendizagem dos alunos ciganos, através de um método qualitativo, a fenomenografia, utilizando questões abertas que nos permitem aceder às variações deste mesmo fenómeno.

Este trabalho tem como principais objectivos: 1) estudar a forma como crianças ciganas conceptualizam o aprender; 2) analisar as semelhanças e diferenças das concepções dos alunos ciganos; 3) verificar se existem mudanças no discurso destes alunos após a frequência do programa *Sarilhos do Amarelo* (Rosário et al., 2007a); 4) procurar conhecer a influência do contexto cultural cigano nas concepções de aprendizagem das crianças dessa etnia; e 5) dar o primeiro passo no sentido de conhecer esta relação e a sua dinâmica interactiva, por forma a compreender que medidas e estilos educativos serão os mais apropriados para promover uma aprendizagem adequada e uma escolaridade completa.

## **CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO**

### **Introdução**

Tal como referenciado no capítulo anterior, esta dissertação tem como base a análise das concepções de aprendizagem em crianças de etnia cigana. Assim, no presente capítulo, apresenta-se um estudo desenvolvido com o fim de reflectir no modo como os alunos ciganos se posicionam face à aprendizagem, e as implicações que daí podem advir para a sua escolarização. A ausência de estudos sobre as concepções de aprendizagem em comunidades minoritárias como a cigana, bem como a referência na literatura sobre as dificuldades instrumentais básicas das crianças desta etnia (Torres, 2001), remeteram-nos para a necessidade de estudar as particularidades das suas concepções de aprendizagem, no sentido de procurar referências culturais que possam influenciar essas mesmas concepções e analisar possíveis metodologias que possam promover abordagens mais profundas à aprendizagem. A ausência de estudos nesta linha de investigação mais particular reforça a necessidade de encetar esforços no sentido de repensar as dimensões de toda a problemática.

Da revisão da literatura elaborada no capítulo anterior, salienta-se a ausência de estudos relacionados com as concepções de aprendizagem em minorias étnicas. A investigação com a comunidade cigana refere que as crianças destas famílias são socializadas e educadas num ambiente profissional e familiar fortemente etnicizado (Casa-Nova, 2009). Esta estrutura de socialização, sendo específica da comunidade cigana, influencia o modo como os pais vêem a escola e conseqüentemente a forma como as crianças a vêem. A relação dos pais ciganos com a escola é pautada por um “conflito” de ideias e objectivos que a-priori podem influenciar as concepções de aprendizagem dos filhos (Casa-Nova, 2006).

A comunidade cigana vive muito virada para si própria, sendo a sua cultura e tradições muito características e por isso muito protegidas pela comunidade. Em consequência, a escola é vista como um potencial risco para o seu sistema de valores, uma vez que assume uma dupla função: educativa e instrutiva. (Liégeois, 1998; O’Hanlon & Holmes, 2004). Apesar deste receio, e mesmo face a experiências negativas, muitos pais mantêm-se positivos face ao valor da educação (Bhopal, 2006; Bowers, 2004; Derrington & Kendall, 2004; Marks, 2006; Padfield & Jordan, 2004; Reynolds et al., 2003) o que se traduz na maioria, na percepção pela literacia básica como fundamental (Myers et al., 2010).

Com este estudo pretendemos mapear as concepções de aprendizagem de alunos ciganos, e de forma a destrinçar as suas similaridades e diferenças, efectuámos entrevistas semiestruturadas, que de acordo com uma linha fenomenográfica nos permitiram uma descrição de segunda ordem das concepções dos sujeitos entrevistados. Esta metodologia proporcionou-nos olhar para a aprendizagem sob a perspectiva dos alunos ciganos. As características do estudo e a opção pelo método fenomenográfico remetem-nos para um estudo de caso (Almeida & Freire, 2007) que, apesar de não permitir a generali-

zação dos resultados, permite uma visão compreensiva do fenómeno em estudo. Pretendemos então, estudar o fenómeno aprender nas suas diversas facetas, enquadrado no contexto cultural cigano. As variáveis do nosso estudo são as concepções de aprendizagem dos alunos ciganos do 3.º ano.

### **Método**

Os objectivos propostos para esta investigação guiaram a escolha do método a adoptar; nesse sentido, recorreu-se a um estudo de caso (Almeida & Freire, 2007), e a uma metodologia qualitativa. Ainda que esta opção não permita a generalização dos dados e das conclusões a outras situações, o que pretendemos neste estudo é uma interpretação compreensiva e detalhada desses dados. A investigação qualitativa baseia-se em dados linguísticos para construir compreensões acerca da experiência, as quais vão sendo alteradas ao longo do processo investigativo. A replicabilidade das observações, fidelidade e validade, não é possível na investigação qualitativa, ao contrário da quantitativa, devido ao seu posicionamento epistemológico (Stiles, 1993).

#### ***Participantes e contexto do estudo***

Nos estudos de grupo, como é o caso, a metodologia de amostragem tende a não ser aleatória e o número de sujeitos participantes a ser reduzido (Almeida & Freire, 2007). Este procedimento de amostragem é ainda reforçado pelo método fenomenográfico ao qual o estudo obedece. A amostra, de carácter intencional, foi constituída por sujeitos que, de forma voluntária, quisessem participar no estudo. Esta foi então, constituída por cinco alunos ciganos a frequentar o 3.º ano e um do 4.º de uma escola primária do norte do país. A selecção dos participantes foi efectuada em colaboração com um dos coordenadores da Juventude Cruz Vermelha (JCV) de forma a seleccionar os alunos que, frequentando o 3.º e 4.º ano de escolaridade, pertencessem à etnia cigana e beneficiassem do programa *Sarilhos do Amarelo* (Rosário et al., 2007a) ao abrigo do projecto Geração Tecla. Dos seis participantes, dois eram do sexo feminino e quatro do sexo masculino. As idades variaram entre os nove e dez anos ( $M= 9.5$ ;  $DP= 0.5$ ).

Desde o início do ano de 2010 que a JCV conta com mais um projecto: o Geração Tecla. Este projecto surgiu no âmbito do Programa Escolhas, responsabilidade do Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, que tem como objectivo a promoção da inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos desfavorecidos, de forma a alcançar a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social. O Geração Tecla vem dar continuidade ao projecto Colorir o Sábado que a JVC (Delegação de Braga) leva a cabo desde Novembro de 2007, com o propósito de trabalhar mais efectivamente a inclusão social das crianças e jovens mais vulneráveis, residentes num dos Bairros Sociais da cidade de Braga. Este projecto passa por uma articulação dos parceiros envolvidos, mas também por uma corresponsabilização no sentido de conceber acções interventivas e preventivas de inclusão social, que promovam não só essa inclusão, mas também a dinamização comunitária e a cidadania das crianças e jovens, para além da formação profissional e empregabilidade dos jovens do Bairro.

O *Sarilhos do Amarelo* (Rosário et al., 2007c) surge como um programa, que tendo como meta principal ensinar e promover competências auto-regulatórias nas crianças, é também um veículo para a continuidade escolar e conseqüente formação profissional das crianças ciganas. Esta ferramenta assenta numa estória sobre as aventuras das cores do arco-íris aquando da procura do seu amigo *Amarelo* perdido no bosque. Uma vez que o imaginário das crianças é povoado por estórias, esta ferramenta procurou intencionalizar um conjunto de processos de auto-regulação e estratégias de aprendizagem para serem trabalhadas com as crianças. Com isto, pretende-se auxiliá-las no sentido de enfrentarem as aprendizagens mais competentemente e capacitá-las para aprender a aprender e, assim, promover o sucesso escolar futuro. A promoção da autonomia e dos processos auto-regulatórios consiste numa componente essencial no processo escolar e de formação ao longo da vida.

O estilo narrativo desta ferramenta confere-lhe um carácter dinâmico que permite uma adaptação ecológica ao contexto específico de aprendizagem, que no presente caso se traduziu pela adaptação, quando possível, das actividades ao contexto cultural cigano. Esta flexibilização permitiu que as crianças ciganas aprendessem estratégias, e reflectissem sobre situações e reptos reais e próximos da sua vivência quotidiana.

O programa *Sarilhos do Amarelo* (Rosário et al., 2007) teve início em Janeiro e prolongou-se até ao final do ano lectivo (Junho). As sessões foram orientadas por duas investigadoras de forma a assegurar a sua periodicidade semanal. Foram realizadas 20 sessões que decorreram num regime de infusão curricular. A professora titular da turma colaborou no programa de duas formas: por um lado, a professora preparava a sessão semanal orientada pelas investigadoras na lendo e trabalhando com as crianças o texto que precedia a sessão; após a sessão, a professora colaborou, fazendo a ponte entre os conhecimentos que eram ensinados nas sessões e aquilo que os alunos já sabiam, ou ainda, transferindo o que as investigadoras ensinavam a tarefas diárias dos alunos.

### ***Instrumentos***

Seguindo uma linha fenomenográfica, foi utilizada como instrumento de recolha de dados a entrevista semi-estruturada. O guião foi elaborado previamente, do qual constaram cinco questões abertas, apresentadas na tabela 3:

Tabela 3 - Guião da entrevista semi-estruturada

1. Com quem costumás Aprender?
2. Para que serve Aprender?
3. O que te ajuda a Aprender?
4. Como é que podes Aprender?
5. O que é para ti Aprender?

Utilizaram-se estas questões, à semelhança dos estudos de Dias (2006), Grácio (2002) e Mendes (2004), uma vez que remetem para o que se pretende estudar, não reenviando especificamente para a

aprendizagem académica, além de serem formuladas de forma simples para permitir que todos os sujeitos as compreendessem. Aceitou-se a recomendação de Dias (2006) quanto à reordenação das questões, tendo este autor referido, no seu estudo, que as perguntas “O que é para ti Aprender?”, “O que te ajuda a Aprender?” e “Como é que se pode Aprender?” levantavam dificuldades. Neste estudo pretende-se então, investigar os diferentes aspectos do aprender pelo que as questões vão de encontro às suas diversas dimensões (Mendes, 2004) como se demonstra na tabela seguinte:

Tabela 4 - Correspondência entre dimensões e questões do estudo (Mendes, 2004)

<b>Dimensão</b>	<b>Este estudo</b>
Com quem	Com quem se Aprende?
Função	Para que serve Aprender?
O que é necessário	O que ajuda Aprender?
Processo	Como se Aprende?
Definição	O que é Aprender?

### ***Procedimentos***

Foi redigido um consentimento informado, comunicando aos pais acerca do pretendido e solicitando a participação dos seus filhos na investigação. Fez-se chegar o consentimento aos pais através de um membro da equipa de investigação que recolheu as assinaturas.

As entrevistas aos alunos decorreram em dois momentos, durante os meses de Fevereiro e Maio de 2011, antes e depois da aplicação do programa, uma vez que se pretendia capturar a variação nas concepções de aprendizagem das crianças após a frequência do programa. As entrevistas foram realizadas durante o período das aulas e tiveram lugar na sala dos professores por ser o local mais adequado para tal. Antes de se iniciar as entrevistas, recordou-se aos alunos que estes iriam contribuir para uma investigação, no âmbito de uma tese de mestrado, acerca das ideias dos alunos sobre o aprender, que os dados fornecidos seriam confidenciais e que não existiam respostas certas nem erradas. Para minimizar a influência e contaminação entre as respostas dos alunos, foi-lhes pedido para não as comentarem com os colegas. De forma a cumprir esse objectivo as entrevistas foram realizadas de forma sequencial, sendo o intervalo entre as mesmas o mais reduzido possível. As entrevistas foram gravadas, transcritas e submetidas a uma análise de conteúdo qualitativa. Este tipo de análise permite que os aspectos extraídos do texto, através da sua interpretação, de acordo com as perguntas de investigação, sejam colocados em categorias. O método por nós utilizado apelida-se categorização indutiva (*inductive category development*), na qual as categorias resultam da interpretação do conteúdo das respostas, ou seja, não existe pré-categorização (Mayring, 2000). Este método partilha algumas analogias com o fenomenográfico (Marton, 1988), no qual as categorias de descrição são consideradas como o resultado de maior importância da investigação, que objectiva mapear qualitativamente as diferentes formas nas quais as pessoas concebem vários aspectos do seu mundo.

O processo que orientou a análise neste estudo é descrito de seguida, tendo sido efectuado para cada momento das entrevistas:

(1) Todas as respostas foram lidas de forma independente pelos dois investigadores, de modo a identificar toda a variância nas concepções de aprendizagem e determinar categorias preliminares.

(2) Após a primeira leitura, ambos os investigadores listaram observações às concepções, referindo-se aos grupos iniciais.

(3) Os dois investigadores discutiram e acordaram sobre o agrupamento inicial.

(4) Após a discussão, cada investigador releu as respostas de forma a determinar as principais categorias.

(5) As categorias identificadas por cada investigador foram discutidas até que ambos os autores concordassem nelas; após o que, cada autor continuou a analisar os dados.

(6) O processo, que implicava a releitura e a re-discussão, continuou até ambos os investigadores terem concordado em 90% na categorização.

É de salientar, que todas as verbalizações dos sujeitos foram consideradas. Sempre que um aluno verbalizava mais do que uma vez uma categoria, a mesma foi quantificada. Procedeu-se desta forma pois as repetições denunciam a ênfase que os alunos dão a determinados aspectos do fenómeno aprender, e este aspecto é importante no nosso trabalho.

## **Resultados**

Tendo em conta os objectivos definidos para esta dissertação, apresentam-se, de seguida, os resultados dos dois momentos de entrevista realizados a crianças de etnia cigana. Pretende-se verificar que concepções possuem e se apresentam mudanças no seu discurso após terem participado no programa *Sarilhos do Amarelo* (Rosário et al., 2007a) que trabalha questões relacionadas com o papel agente dos alunos e com os processos de auto-regulação dos alunos. As entrevistas foram analisadas de acordo com o método de categorização indutiva, da qual emergiram categorias que serão analisadas em detalhe de seguida. Saliente-se o facto de que os dados obtidos estavam muitas vezes sintaticamente e vocabularmente mal construídos, típico de crianças de faixa etária baixa e com um domínio pobre da língua portuguesa.

### ***Apresentação dos resultados***

Os dados provenientes das entrevistas deram origem a categorias conceptuais de acordo com a sua variância, ou seja, as semelhanças e diferenças encontradas permitiram a distribuição dos dados pelas categorias emergentes, descritivas do fenómeno.

A categorização dos dados não foi linear, ou seja, as categorias de segunda ordem não foram enquadradas nas de primeira ordem (dimensão a que correspondia a pergunta) apenas por responderem à questão a que eram específicas. De forma a clarificar este processo damos um exemplo: na pergunta número dois, correspondente à dimensão/categoria *Função*, surgiu uma verbalização subcategorizada

como *Aquisição de conhecimentos* (“Aprender coisas nós não sabemos”) que foi enquadrada na categoria *Conhecimento declarativo*.

De início surgiram cinco categorias de primeira ordem, em cada momento, sendo que cada uma delas se encontrava dividida em categorias de segunda ordem. Após discussão, os investigadores concordaram no agrupamento de duas categorias, surgindo, assim, quatro categorias de primeira ordem em ambos os momentos, como se pode observar na tabela 5. No primeiro momento, encontramos 14 categorias de segunda ordem e no segundo 13 categorias (tabela 5). A nomeação das categorias foi também alvo de discussão entre os dois investigadores deste projecto, através da qual foram afinadas e renomeadas. Este processo de análise implica uma constante aproximação aos dados, o que garante que as concepções emergentes são fiéis a estes. Na tabela 5 apresentam-se as categorias encontradas através do método de análise qualitativa, categorização indutiva, o número de verbalizações no primeiro e segundo momento e a respectiva percentagem.

Tabela 5 - Classificação das categorias e respectivo número de verbalizações

Categorias	n		n	
	(1.º momento)	%	(2.º momento)	%
<b>1. Conhecimento declarativo</b>				
1.1. Experiência positiva	7	8,5	13	16,1
1.2. Aquisição de conhecimentos	17	20,7	6	7,4
<b>2. Função</b>				
2.1. Instrumentalidade	8	9,9	15	18,5
2.2. Exercício da parentalidade	1	1,2	2	2,5
<b>3. Agentes</b>				
3.1. Ajuda profissional	12	14,6	14	17,3
3.2. Ajuda parental	2	2,4	4	4,9
3.3. Grupo de pares	2	2,4	1	1,2
<b>4. Condições/Processo</b>				
4.1. Trabalho	7	8,5	15	18,5
4.2. Competência cognitiva	5	6,2	3	3,7
4.3. Material	7	8,5	3	3,7
4.4. Atenção	7	8,5	2	2,5
4.5. Ajuda profissional	5	6,2	2	2,5
4.6. Ajuda parental	1	1,2	1	1,2
4.7. Grupo de pares	1	1,2	0	0
<b>Total</b>	<b>82</b>	<b>100</b>	<b>81</b>	<b>100</b>

Os dados apresentados na tabela 5 permitem-nos analisar, (sub)categoria a (sub)categoria, os seus níveis de expressão assim como discorrer da possível mudança nos discursos dos alunos após a implementação do programa *Sarilhos do Amarelo* (Rosário et al., 2007a), que será discutida posteriormente. Através das entrevistas efectuadas aos alunos, nos dois momentos, foi possível nomear quatro categorias de primeira ordem:

### *Conhecimento declarativo*

Esta categoria inclui as subcategorias: *Experiência positiva* e *Aquisição de conhecimentos*. A primeira transmite um gosto e uma satisfação no processo de aprendizagem. Aprender é algo que transporta felicidade. No primeiro momento é enfatizado sobretudo o gosto e o divertimento: “É divertido. Gosto de vir sempre todos os dias às aulas.” (aluno 4). No segundo momento é enfatizada a felicidade proporcionada pelo fenómeno aprender: “Feliz. E quando tiro boas notas fico contente!” (aluno 5). A *Experiência positiva* foi mais enfatizada no segundo momento, havendo um aumento de 7.6% do primeiro para o segundo momento.

Na subcategoria *Aquisição de conhecimentos*, as verbalizações referem-se à noção de que aprender corresponde a possuir um nível de literacia básico, ter conhecimento das disciplinas, assim como possuir mais e novos conhecimentos, independentemente da natureza dos mesmos. No primeiro momento são enfatizados conhecimentos específicos: “Aprender é saber: saber contas, saber ler, saber estudar, saber escrever, saber fazer uma conversação...” (aluno 2) mas também inespecíficos: “Saber o que não sabia.” (aluno 5). No segundo momento são enfatizados conhecimentos específicos, que correspondem ao nível de literacia básica considerada pela etnia cigana: “Fazer contas, p’aprender a ler e escrever.” (aluno 3), e como no anterior, são referidos conhecimentos novos e inespecíficos: “Aprendemos coisas novas.” (aluno 4). A *Aquisição de conhecimentos* teve maior expressão no primeiro momento tendo decrescido de 20.7% para 7.4%.

### *Função*

Esta categoria integra a *Instrumentalidade* e o *Exercício da parentalidade*. A primeira refere-se à ideia de que a aprendizagem constitui um meio para atingir um objectivo específico, ou seja, o saber ler, escrever e fazer contas serve “para tirar a carta...para assinar as fichas.” (aluno 1, 1.º momento), “para tirar um curso, pr’a ser médico, mais...ter oficina.” (aluno 2, 1.º momento), mas também “para fazermos contas pa’ vendermos na feira.” (aluno 3, 2.º momento) e “pa passar dinheiro.” (aluno 2, 2.º momento). Nesta subcategoria também foi enquadrada uma verbalização referente à educação: “Ajuda-me a ser inducado.” (aluno 2, 2.º momento). A *Instrumentalidade* teve maior expressão no segundo momento.

Relativamente ao *Exercício da Parentalidade*, as verbalizações referem-se à ideia de que a aprendizagem é importante na medida em que lhes possibilita poder ensinar os filhos e transmitir-lhes conhecimentos: “para criar os nossos filhos...” (aluno 3, 2.º momento) e “pr’a saber-mos, para aprender os nossos filhos...” (aluno 5, 1.º momento).

### *Agentes do processo de aprendizagem*

A categoria *Agentes do processo de aprendizagem* engloba três subcategorias: *Ajuda profissional*, *Ajuda parental* e *Grupo de pares*. A primeira apresenta um maior número de verbalizações que as restantes, em ambos os momentos (tendo subido de 14.6% para 17.3%), e refere-se à ajuda prestada pelos professores, principais agentes do processo ensino-aprendizagem: “Às vezes é com a professora

de inglês, com a professora de ciências (...) e com o professor de educação física.” (aluno 2, 2.º momento). A *Ajuda parental* traduz a ajuda dos pais e irmãos no processo de aprendizagem do aluno: “com os meus irmãos e com os meus pais.” (aluno 5, 2.º momento). As verbalizações agrupadas na subcategoria *Grupo de pares*, apesar de terem pouca expressão (2.4% no primeiro momento e 1.2% no segundo), denotam a importância dada aos amigos no processo de aprendizagem.

#### *Condições/Processo*

Esta categoria integra sete subcategorias, tendo sido *Trabalho* a mais expressa nas entrevistas, com uma percentagem de 8.5% no primeiro momento e 18.5% no segundo. As verbalizações referem-se à valorização do trabalho individual de cada aluno: “A estudar e a trabalhar.” (aluno 6, 2.º momento), “Aprendendo é lendo.” (aluno 1, 1.º momento). A *Competência cognitiva* (com maior expressão no primeiro momento, 6.2%, do que no segundo, 3.7%) transmite a importância dos processos cognitivos traduzidos nas verbalizações pelo raciocínio, cabeça e cérebro. As verbalizações da subcategoria *Materiais* referem-se ao conjunto de materiais (e.g., livros, manuais escolares, dicionários, fichas, lápis) e recursos (e.g., dedos) essenciais ao processo de ensino-aprendizagem. O número de verbalizações desta subcategoria diminui do primeiro (8.5%) para o segundo momento (3.7%). *Atenção* teve o mesmo número de verbalizações que a subcategoria *Materiais*, e transmite a importância da postura e atitude do aluno na sala de aula, ou seja, é dada importância à atenção, ao silêncio (e.g., “Não posso estar a falar”, aluno 2, 1.º momento) e ao escutar o professor. As três restantes subcategorias (*Ajuda profissional*, *Ajuda parental* e *Grupo de pares*) são semelhantes às subcategorias enquadradas em *Agentes*, com a diferença de que aqui são mencionadas como sendo uma condição que possibilita o processo de aprendizagem.

#### *Discussão dos resultados*

Neste estudo propusemo-nos a vários objectivos: mapear as concepções de aprendizagem das crianças de etnia cigana, suas semelhanças e diferenças, compreender a influência da cultura cigana nas concepções de aprendizagem dos alunos dessa etnia e, avaliar a eficácia do programa *Sarilhos do Amarelo* (Rosário et al., 2007a) através da verificação de mudanças no discurso dos alunos após a frequência do programa. Pretendemos, assim, conhecer a relação entre o contexto cultural cigano e as concepções de aprendizagem dos alunos ciganos, de forma a compreender que medidas educativas são mais adequadas à promoção de uma aprendizagem significativa e a um nível de escolaridade mais elevado. De uma forma geral os nossos objectivos foram alcançados.

Uma vez que os resultados estão descritos na tabela 5, apenas salientamos aqueles com maior expressão. Os alunos ciganos, por nós estudados, conceptualizam o aprender como uma experiência positiva (este sentimento de satisfação deve ser tido em conta no processo de ensino-aprendizagem) e uma oportunidade para adquirir conhecimentos; percebem uma instrumentalidade muito específica do aprender que passa essencialmente pela aquisição de um nível de literacia básico, que também serve o propósito de trabalhar na feira, saber assinar o nome e, com menor expressão, ter um curso que

dá acesso a uma profissão mais prestigiada. Estes dados permitem-nos verificar que a aprendizagem é conceptualizada como como útil na concretização destes objectivos. Este dado é importante se tivermos em conta que alunos, cujos objectivos de aprendizagem possuem um cariz instrumental, adoptam uma abordagem superficial nas tarefas de aprendizagem (Biggs, 1988). Isto indica-nos que os alunos da nossa amostra podem ter dificuldade em adoptar uma abordagem profunda, fazendo-nos reflectir sobre o facto de estes não possuírem objectivos centrados na aprendizagem mas na utilidade desta para atingir o fim pretendido, ou seja, possuem objectivos extrínsecos ao material de aprendizagem, como por exemplo conseguir a carta de condução. Esta pode ser desde já uma sugestão para o repensar do ensino a estes alunos: a importância de atender aos seus objectivos pessoais e trabalhar no sentido de os tornar centrados na aprendizagem. A instrumentalidade do aprender, se enfatizada, pode despertar nos alunos a consciência de que através da aprendizagem se podem atingir objectivos pessoais e sociais (Dias, 2006). Além disso, pelo estudo de Macedo (2010) percebe-se que tanto as mães como os jovens ciganos pretendem uma vida melhor, o que implica o acesso a um emprego. Apostar na instrumentalidade do aprender como forma de atingir objectivos pode ser aqui vital ao prolongamento da sua estada na escola e à obtenção de um nível de escolaridade correspondente a esses objectivos. Retomando os resultados do estudo, os alunos consideram como agentes essenciais da aprendizagem os professores, e as condições necessárias ao processo são o trabalho por eles realizado, o material disponível e a sua capacidade atencional. Em consonância com a literatura encontram-se aqui as influências sociais na aprendizagem (ajuda dos professores, pais e pares). De acordo com o modelo do construtivismo social a aquisição de conhecimentos é influenciada por factores culturais e de linguagem, mas também por factores sociais.

As concepções encontradas neste estudo, com alunos ciganos, vão de encontro a algumas descobertas por Dias (2006), nomeadamente a *Experiência Positiva* e a *Aquisição de Conhecimentos* (no estudo referido, estas duas categorias assumem outra denominação mas com conteúdo equivalente), a *Ajuda Profissional*, *Ajuda Parental*, *Grupo de Pares*, *Atenção*, *Trabalho* e *Material*. No seu estudo, Dias (2006) utilizou um guião de entrevista idêntico, com crianças da sociedade maioritária, a frequentar o 2.º ano de escolaridade. Com esta análise, ainda que não seja possível uma comparação entre os resultados, pode-se verificar que alguns aspectos do processo de aprendizagem são importantes quer para alunos da sociedade maioritária quer para alunos de etnia cigana que frequentam o 1º ciclo do ensino básico.

A análise dos resultados não captou grandes mudanças nos discursos dos alunos ciganos. As variações mais significativas verificaram-se ao nível das subcategorias *Experiência positiva* (aumento de 8.5% para 16.1%), *Aquisição de conhecimentos* (decrécimo de 20.7% para 7.4%), *Instrumentalidade* (aumento de 9.9% para 18.5%) e *Trabalho* (aumento de 8.5% para 18.5%). Apesar de se verificarem três variações positivas, estas não nos indicam uma mudança positiva no discurso dos alunos relacionada com o programa, ou seja, os discursos destes alunos não transmitiram mudanças na conceptualização do aprender decorrentes do programa. Estes resultados imprimiram-nos a necessidade de refle-

xão acerca dos factores que os possam explicar. Assim, a dificuldade demonstrada pelas crianças em comunicarem, constitui uma barreira na transmissão dos seus pensamentos, e neste estudo, uma barreira à percepção de mudança. A participação intermitente no programa e o número elevado de faltas destes alunos (participaram em não mais de metade das sessões e de forma intermitente) não lhes permitem uma sólida consolidação das aprendizagens, constituindo-se este um problema do programa e da escola, face ao qual devem ser tomadas medidas urgentes, ou não seja a própria aprendizagem o factor em causa. A nossa reflexão levou-nos ainda a considerar outro factor, o do programa ter sido formatado de modo a incluir não só alunos ciganos mas todos os alunos das turmas nas quais estes estavam integrados. Com um público-alvo mais abrangente, o programa não permitiu a focalização nas crianças de etnia cigana, logo não conseguiu trabalhar de uma forma intencionalizada as suas dimensões do fenómeno aprender. As crenças dos pais relativamente à escolaridade entram também aqui em conflito, nomeadamente o sentimento de desconfiança da comunidade cigana em relação à escola, mas também o facto de o currículo não reflectir em nada a sua cultura (Driel, 1999). O instrumento por nós utilizado constitui também um factor contributivo para os resultados verificados, pois as entrevistas semiestruturadas não conseguiram captar a mudança verificada através de outros dados. Algumas das perguntas feitas aos alunos exigiam um nível de abstracção que nesta idade ainda não se encontra desenvolvido, o que dificultou a resposta às mesmas.

Apesar dos resultados, acima descritos, não revelarem mudanças no discurso dos alunos, a equipa de investigação tem outros dados que, não sendo aqui analisados de uma forma exaustiva, correspondem a conversas informais com as professoras destes alunos e com funcionárias da escola, e a visitas da equipa aos pais e seus locais de residência. Destes dados, foi possível retirar alguns indicadores de mudança: uma das actividades realizadas, no âmbito do programa *Sarilhos do Amarelo* (Rosário et al., 2007a), com estes alunos, foi a construção da casa do *Amarelo* com materiais reciclados, de forma a facilitar a apropriação da estória. Ora, a recolha dos materiais reciclados (e.g., tampas de garrafas) é uma tarefa prolongada no tempo, sendo dificultada pela fraca percepção de instrumentalidade por parte dos ciganos: “guardar tampinhas durante um mês para quê?”. Em geral, a etnia cigana é caracterizada pela dificuldade de projecção no tempo (e.g., dificuldade em situar-se no espaço temporal; “quanto tempo é um mês?”), a qual conflitua nesta tarefa. No entanto, os alunos foram capazes de a realizar, percebendo a sua instrumentalidade, e até mesmo dando sugestões que demonstram estes factos, tais como a utilização de aparas de lápis para fazer o chão da casa. Através desta actividade foi possível ensinar e intencionalizar as fases da planificação, execução e avaliação do modelo PLEA (Rosário, 2004), além da capacidade de centraçao na tarefa, tendo sido também trabalhada a noção de tempo. Estas competências foram adquiridas pelos alunos, de acordo com os indicadores informais, os quais, pela informação veiculada acerca da mudança, possibilitam concluir que os instrumentos utilizados não captaram essa mesma mudança.

Apesar da alusão feita ao estudo de Dias (2006), não é possível comparar os resultados de uma forma tão linear pois esse estudo centrou-se em crianças pertencentes à sociedade maioritária, a fre-

quentar o 2.º ano. A aproximação referida teve apenas em conta a proximidade do nível etário e da estrutura do guião de entrevista. É aqui necessário salientar, que existem na literatura poucos estudos de crianças deste nível etário, existindo ainda menos estudos de crianças ciganas neste nível etário. Um dos factores que pode contribuir para a escassez deste tipo de estudos é a baixa capacidade de raciocínio das crianças deste nível etário, uma vez que este não é estimulado (e.g., as crianças acordam quando querem), além do ambiente desestruturado em que vivem (e.g., acompanham os pais às feiras e faltam às aulas). A maioria dos estudos sobre concepções de aprendizagem trabalham com amostras de alunos a frequentar o ensino secundário ou universitário; e os estudos sobre ciganos incidem maioritariamente sobre os pais, as famílias ou sobre os professores.

Uma das competências intencionalizadas e trabalhadas no programa *Sarilhos do Amarelo* (Rosário et al., 2007a) é a percepção de instrumentalidade das tarefas realizadas. É crucial apostar na nesta competência com crianças de etnia cigana pois é fundamental no envolvimento e na aprendizagem dos alunos, apresentando ainda uma estreita relação com o sucesso académico (Simons, Dewitte, & Lens, 2004). Ora, se a instrumentalidade representa um importante papel no sucesso académico, também o pode fazer ao nível das concepções de aprendizagem. Torna-se, então, importante trabalhar a instrumentalidade do aprender nas crianças desta etnia pois o *background* cultural influencia de forma significativa as concepções de aprendizagem dos alunos (Chan, Tan, & Khoo, 2007). E neste caso, é possível assumir, pelo já descrito, que a instrumentalidade do aprender dos alunos ciganos passa essencialmente por um nível básico de literacia. Apenas dois sujeitos por nós entrevistados referiram que aprender serve para tirar um curso ou para exercer determinada profissão. Pelo exposto, parece-nos importante trabalhar a percepção sobre “para que serve aprender”, através das concepções e das abordagens à aprendizagem, pelo impacto que podem exercer ao nível do sucesso académico e até no prolongamento da escolaridade. Nalguns estudos já referidos (e.g., Marton, 1981; Marton et al., 1993; Säljö, 1979), as concepções de aprendizagem não são vistas como traços estáveis dos indivíduos, antes, como construções individuais emergentes da experiência e conhecimento. Desta forma, não sendo as concepções estáveis, é possível trabalhá-las de forma a promover uma compreensão profunda do material que vai sendo adquirido. Assim, o aluno, para construir significados próprios a partir do que já conhece, não deve recorrer a uma aquisição acrítica do que lhe é apresentado, mas antes a um processo de questionamento activo e de análise, passando por uma compreensão profunda do que vai adquirindo, ou seja, uma abordagem profunda ao estudo. Optar por esta abordagem corresponde a assumir uma concepção qualitativa do processo assente na interpretação pessoal, cuja finalidade é a autoria (Schmeck, 1988). Isto implica equipar os alunos com estratégias efectivas de aprendizagem e estratégias de auto-regulação, possibilitando o desenvolvimento da metacognição.

## IMPLICAÇÕES EDUCATIVAS

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

(Minayo, 1994).

Aproximando-se o final deste trabalho, não o pretendemos fechar com um ponto final, antes reticências que incentivem à continuação da investigação na procura de outras respostas. Assim, após a revisão da literatura e da oportunidade de pôr em prática alguns conhecimentos aí adquiridos, procurámos sintetizar aqueles que nos parecem ser os contributos mais importantes do estudo, e reflectimos sobre as suas implicações para a prática educativa, assim como deixamos algumas sugestões para estudos futuros.

Com este estudo pretendeu-se mapear as concepções de aprendizagem dos alunos ciganos e conhecer a influência do seu contexto cultural nas concepções, de forma a compreender e contribuir com sugestões ao nível das medidas mais apropriadas para promover uma aprendizagem efectiva e uma escolaridade completa e de sucesso. Procurou-se ainda, verificar que mudanças o programa *Sarilhos do Amarelo* (Rosário et al., 2007a) poderia promover ao nível do discurso dos alunos acerca das suas concepções.

Tendo em conta a revisão bibliográfica efectuada é possível verificar que as concepções de aprendizagem têm assumido um carácter importante nas investigações, por forma a compreender as diferentes formas pelas quais os alunos representam o fenómeno da aprendizagem na consciência (Freire & Duarte, 2010). Esta importância é acrescida também pelo facto de que, para a promoção de uma aprendizagem mais significativa e de sucesso, impõe-se atender ao modo como estes alunos vêm a aprendizagem, isto é, importa atender às suas concepções de aprendizagem.

As abordagens dos alunos à aprendizagem encontram-se ligadas às próprias concepções e à regulação da aprendizagem (Nunes, 2009). Diversos autores (e.g., Carvalho, 2002; Marton et al., 1997), constataram que as abordagens, superficial e profunda, estão relacionadas com os resultados escolares dos alunos. Assim, é importante apostar na promoção de abordagens profundas ao estudo (e.g., através de métodos de ensino-aprendizagem que envolvam mais os alunos nas tarefas, como sugere Ramsden, 1992) pois estão ligadas a melhores resultados escolares. No entanto, isso não é possível *per se*, pois as concepções de aprendizagem dos alunos são determinantes para a abordagem que adoptam, ou seja, para modificar a abordagem à aprendizagem é necessário promover concepções qualitativamente mais profundas (Ramsden et al., 1986). Além disso, de acordo com a teoria SAL, deve-se actuar ao nível das percepções dos alunos acerca do ambiente de aprendizagem e do seu papel de estudante de forma a efectivar as intervenções educativas (Eley, 1992). Pode-se concluir, com o que Marton (1997) cons-

tatou, referindo-se às implicações educativas, que, por forma a melhorar a aprendizagem deve-se modificar a experiência ou concepção da tarefa de aprendizagem, e não o sujeito. Esta premissa tem um impacto significativo ao nível das implicações educativas, pois muitas vezes tentam-se mudar os sujeitos sem haver uma preocupação em conhecer as suas concepções de aprendizagem e actuar a esse nível. Daqui, pode-se ainda verificar que, estando as concepções, abordagens e regulação da aprendizagem interligadas, se se pretende modificar as concepções e as abordagens, porque não apostar na regulação da aprendizagem? Esta mudança, pode ser concretizada através de programas que ensinem e intencionalizem estratégias eficazes de auto-regulação da aprendizagem, tal como o programa *Sarilhos do Amarelo* (Rosário et al., 2007a), já anteriormente referido, o qual serve o propósito de promover a auto-regulação e um nível de aprendizagem mais rico, tal como referido por Biggs (1990) e Säljö (1984).

Tudo o que foi descrito assume uma importância acrescida quando se trata da população cigana, uma vez que esta se caracteriza por um elevado nível de iliteracia e insucesso escolar. É claro que esse insucesso não pode ser ultrapassado apenas pela implementação de programas promotores da auto-regulação e pela promoção de concepções de aprendizagem qualitativamente mais profundas, é também crucial proporcionar uma experiência positiva de aprendizagem, como foi referido pelos alunos entrevistados, além da promoção do apoio social, enfatizado nas verbalizações dos alunos. Assim, o papel dos professores assume aqui um lugar de destaque, pois são tidos como importantes no processo de aprendizagem, o que passa pelo seu papel na construção de uma relação com os alunos ciganos, devendo ser alicerçada num conhecimento correcto da sua cultura (Danaher et al., 2007). Existe uma corresponsabilidade partilhada por todos os agentes educativos no sucesso educativo (mais do que escolar) dos alunos, não esquecendo o papel agente destes na construção individual das suas aprendizagens e do seu próprio conhecimento.

Como já foi referido, o conhecimento das concepções de aprendizagem dos alunos ciganos é crucial, pois a partir daí, é possível modificá-las, de forma a melhorar a sua aprendizagem (Marton, 1997) e promover assim o sucesso académico. Este pode ser então o primeiro passo no sentido de combater o abandono escolar desta etnia. Uma abordagem profunda ao estudo permite promover a motivação intrínseca, através da criação de um significado pessoal da informação (Marton & Booth, 1996; Marton & Säljö, 1976a,b), o que poderia ser possível através de uma maior flexibilização dos currículos escolares, para que quando necessário, fosse possível recorrer a informação alusiva à cultura cigana, uma vez que esta é muito valorizada pelos membros da comunidade. Tal como referido por Rosário e Almeida (2005), um método de ensino-aprendizagem que dê espaço aos comportamentos de exploração por parte dos alunos, pode fazer a diferença: os processos de criatividade permitirão à aprendizagem ganhar um sentido mais pessoal e apresentar-se-ão como uma oportunidade para a construção de conhecimento. Estes autores referem também a importância dos objectivos do currículo em respeitar os conhecimentos prévios dos alunos, para alicerçar os novos conhecimentos. Ora, como já referido, isto não acontece, daí contribuir como um entrave para a apropriação dos conhecimentos, por parte

dos ciganos, uma vez que as novas aprendizagens não são construídas na base daquilo que conhecem e lhes é familiar. Pretende-se, acima de tudo, contribuir para uma reforma na esfera do pensamento e das atitudes para com os ciganos, contribuindo para uma melhoria educativa que pretendemos apenas encetar.

As concepções de aprendizagem, por nós encontradas, são concepções principalmente reprodutivas e superficiais, servindo a aprendizagem um propósito muito específico. Pela revisão bibliográfica efectuada acerca dos ciganos, foi possível constatar que, para a maioria destes, o sucesso passa pela aquisição de um nível de literacia básico, quer seja, por não se acharem capazes de estudar muitos anos ou de arranjar emprego (Casa-Nova, 2006), quer pela obrigação que têm para com a comunidade de dar continuidade ao estilo de vida que lhes é característico: casam cedo e vivem do que ganham nas feiras. No entanto, diversos autores (Abajo & Carrasco, 2004; Casa-Nova, 2002, 2006, 2008; Liégeois, 1998; Preston, 2005) constataram uma maior abertura dos pais relativamente à escolarização dos filhos, proveniente da adaptação às novas exigências da sociedade para a qual, a escolarização pode ser o caminho mais seguro. Torna-se assim, imperativo trabalhar com esta comunidade, começando pelos mais novos ao nível das suas concepções de aprendizagem, de forma a modificar a própria concepção de sucesso, promovendo uma escolaridade mais prolongada e permitindo-lhes o exercício de uma profissão.

Continuando a explorar as implicações educativas deste estudo, tome-se em consideração a relevância de dar continuidade ao programa *Sarilhos do Amarelo* (Rosário et. al., 2007a), pelas razões já discutidas. Aponta-se também aqui a crucialidade de dar continuidade a este estudo, uma vez que é possível orientar a comunidade cigana numa relação menos conflituosa e difícil com a sociedade maioritária.

Face a este estudo, torna-se pertinente enumerar algumas sugestões para estudos futuros e de melhoria do programa *Sarilhos do Amarelo* (Rosário et. al., 2007a). Este, ou partes deste, deveria ser então dirigido apenas a crianças de etnia cigana e envolver outros membros significativos da comunidade, tais como pais e líderes da comunidade, que constituem o ‘tribunal’ cigano, ou ‘tios’ como são designados (Casa-Nova, 2009). A sensibilização dos pais e mesmo da comunidade (a qual influencia fortemente os indivíduos) relativamente à importância da escolaridade, aprendizagem e educação, pode marcar a diferença. Outra sugestão passa pela realização de tarefas práticas, em detrimento de entrevistas, como instrumento de recolha de dados. Seria, também, importante implementar um *mentoring* auto-regulatório que permita ensinar e promover competências auto-regulatórias, necessárias para as crianças de etnia cigana enfrentarem as aprendizagens de forma mais competente, capacitando-as a aprender a aprender, promovendo o sucesso escolar futuro e uma formação mais completa que lhes dê acesso a uma profissão. De forma a colmatar lacunas da aprendizagem, que podem advir do desajuste do enquadramento dos alunos nas turmas, mas também da falta de estimulação, poder-se-ia implementar um *mentoring* académico. Como foi discutido anteriormente, seria importante contribuir para a construção de concepções de aprendizagem dos alunos ciganos qualitativamente mais robustas, de

forma a alterar também as suas abordagens, retirando-se daí o benefício de aumentar a probabilidade de sucesso académico. Mas, e como questionam Virtanen e Lindblom-Ylänne (2010), as concepções dos alunos podem ser orientadas numa direcção construtiva? Segundo Vermut (1995) isto pode ser alcançado através de um programa instrutivo onde os alunos são conduzidos à reflexão acerca do seu próprio método de aprendizagem, sobre opções alternativas e pré-concepções acerca do estudar.

Este estudo, tal como todos os estudos, apresenta algumas limitações. Voltamos aqui a relembrar algumas já discutidas, tais como o instrumento utilizado. As entrevistas semiestruturadas não foram capazes de captar mudanças por várias razões: as perguntas implicavam um nível de abstracção superior àquele desenvolvido pelos alunos ciganos, daquela faixa etária, além da dificuldade demonstrada pelos mesmos em comunicarem. O elevado número de faltas dos alunos de etnia cigana também pode ser considerada uma limitação (apesar de não controlável), pois não permitiu a consolidação das aprendizagens, podendo ter influenciado os próprios resultados finais. A reduzida amostra constitui outra limitação, ainda que pela metodologia adoptada e pelas características da população que se pretendia estudar, esta amostra não pudesse atingir um número muito elevado.

Esperamos que este estudo contribua para uma (re)definição das concepções de aprendizagem de alunos ciganos, que deverá ser continuada, pois a partir daí será possível melhorar e intensificar o trabalho dirigido a esta etnia. Pretendemos que o alcançado por este estudo, seja traduzido numa compreensão mais correcta da sua cultura e da influência desta no processo de aprendizagem dos alunos e que esse contributo seja intencionalizado ao nível dos currículos, mas também das actividades diárias com estas crianças. A sua aprendizagem e a sua motivação poderão ser estimuladas se, aquilo que aprendem, reflecte de alguma forma a sua cultura. Finalizando, importa salientar que aprender é simultaneamente um processo individual e social, o que nos demonstra a necessidade de actuar a esses níveis. No individual, é essencial trabalhar as concepções e mesmo a auto-regulação, e no nível social, pode ser benéfico incentivar um relacionamento positivo entre professores, e alunos e pais, pelo impacto que este pode exercer.

## REFERÊNCIAS

- Abajo, J., & Carrasco, S. (2004) (Eds.). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas e gitanos en España. Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*. Madrid. CI-DE/Instituto de la Mujer.
- Abajo, J. (1997). *La escolarización de los niños gitanos*. España. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Almeida, L.S., & Freire, T. (2007). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (4.ª ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Ausubel, D. P. (1978). In defense of advance organizers: A reply to my critics. *Review of Educational Research*, 48, 251-257.
- Bancroft, A. (2001) Closed spaces, restricted places: Marginalization of Roma in Europe. *Space and Polity*, 5(2), 145–157.
- Barca, A., Porto, A., & Santorum, R. (1997). Los enfoques de aprendizaje en contextos y situaciones educativas. Una aproximación conceptual e metodológica. In A. Barca, J. L. Malmierca, J. C. Núñez, A. Porto & R. Santorum (Eds.), *Procesos de aprendizaje en ambientes educativos* (pp. 387-435). Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Berry, J., Trimble, J., & Olmedo, E. (1986). Assessment of acculturation. In W. Lonner, & J. Berry (Eds.), *Field methods in cross-cultural research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Bhopal, K., & M. Myers. (2008). *Insiders, outsiders and others: Gypsies and identity*. Hertfordshire: University of Hertfordshire Press.
- Bhopal, K., & Myers, M. (2009). Gypsy, Roma and Traveller pupils in schools in the UK: Inclusion and 'good practice'. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 299–314.
- Bhopal, K. (2000). *Working Towards Inclusive Educations: Aspects of Good Practice for Gypsy Traveller Children*. Research Report, n.º 238. London: Department for Education and Employment.
- Bhopal, K. (2004). Gypsy Travellers and education: Changing needs and changing perceptions. *British Journal of Educational Studies*, 52(1), 47–64.
- Bhopal, K. (2006). *Issues of rurality and good practice: Gypsy Traveller pupils in schools*. In Neal, Sarah and Agyeman, Julian (eds.) *The new countryside? Ethnicity, nation and exclusion in contemporary rural Britain*. Bristol, UK: Policy Press, 193-216.
- Bhopal, K. (2010). This is a school, it's not a site: Teachers' attitudes towards Gypsy and Traveller pupils in schools in England, UK. *British Educational Research Journal*, 36, 1-19.
- Biggs, J. B. (1978). Individual and group differences in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 266-279.

- Biggs, J. B. (1988). Approaches to learning and to Essay Writing. In Schmeck, R. R. (Ed.). *Learning strategies and Learning Styles*. New York: Plenum.
- Biggs, J. B. (1990). Teaching for desired learning outcomes. In N. Entwistle (Ed.), *Handbook of educational ideas and practices* (pp. 681-693). London and New York: Routledge.
- Biggs, J. B., Kember, D., & Leung, D. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-SF. *British Journal of Educational Psychology*, 71 (1), 133-149.
- Biggs, J.B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Hawthorn, Vic.: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J.B. (2001). Enhancing learning: A matter of style or approach? In R.J. Sternberg & L.F. Zhang (Eds.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* (pp. 197-226). London: Lawrence Erlbaum.
- Bowers, J. (2004). *Prejudice and Pride: The Experience of Young Travellers*. Ipswich: The Ormiston Children and Families Trust.
- Cano, F. (2005). Consonance and dissonance in students' learning experience. *Learning and Instruction*, 15, 201- 223.
- Carvalho, M<sup>a</sup>. I. F. (2002). *Abordagens à aprendizagem e abordagens ao ensino: Percursos, (co)incidências e desafios*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Casa-Nova, M. J., & Palmeira, P. (cords.) (2008). *Minorias*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil.
- Casa-Nova, M. J. (1999). *Etnicidade género e escolaridade – Estudo em torno da socialização do género feminino numa comunidade cigana de um bairro periférico da cidade do Porto*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Casa-Nova, M. J. (2002). *Etnicidade género e escolaridade – Estudo em torno das socializações familiares de género numa comunidade cigana da cidade do Porto*. Lisboa: IIE.
- Casa-Nova, M. J. (2003). Ciganos, escola e mercado de trabalho. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación*, 10(8), 252-268.
- Casa-Nova, M. J. (2006). A relação dos ciganos com a escola pública: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. *Interações*, 2, 155-182.
- Casa-Nova, M. J. (2008). *Família, etnicidad, trabajo y educación: estudio etnográfico sobre los modos de vida de una comunidad gitana del norte de Portugal*. Tese de Doutoramento de Antropologia Social. Universidade de Granada.
- Casa-Nova, M. J. (2009). *Etnografia e produção de conhecimento. Reflexões críticas a partir de uma investigação com ciganos portugueses*. Lisboa: Alto comissariado para a imigração e diálogo intercultural.

- Chaleta, M. E. R. (2002). *Abordagens ao Estudo e Estratégias de Aprendizagem no Ensino Superior*. Tese de Doutoramento não publicada. Évora: Universidade de Évora.
- Chan, K., Tan, J., & Khoo, A. (2007). Pre-service teachers' conceptions about teaching and learning: A closer look at Singapore cultural context. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 181–195.
- Cortês, L., Stoer, S. R., Casa-Nova, M. J., & Trindade, R. (2005). *Pontes para outras viagens. Escola e comunidade cigana: Representações recíprocas*. Lisboa: Acime.
- Dall'Alba, G. (1992). *Teaching for change conceptions in higher education*. Paper 92.5 Melbourne Educational Research and Development Unit, Royal Melbourne Institute of technology, Melbourne.
- Danaher, P., Coombes, P., & Kiddle, K. (2007). *Teaching Traveller children: Maximising Learning Outcomes*. Stoke on Trent: UK, Trentham.
- Dean, C. (2007). Young Travellers and the Children's Fund: Some practical notes on an experimental image-based research project. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 16–22.
- Department for Education and Skills (2003). *Aiming high: raising the achievement of Gypsy Traveller pupils*. London: DfES.
- Derrington, C., & Kendall, S. (2003). *Gypsy Travellers in English secondary schools; A longitudinal study*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Derrington, C., & Kendall, S. (2004). *Gypsy Traveller students in secondary schools*. Stoke on Trent, UK: Trentham.
- Derrington, C. (2005). Perceptions of behavior and patterns of exclusion: Gypsy Traveller students in English secondary schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 5(2), 55–61.
- Derrington, C. (2007). Fight, flight and playing white: An examination of coping strategies adopted by Gypsy Traveller Adolescents in English secondary schools. *International Journal of Educational Research*, 46, 357–367
- Derrington, C., & Kendall, S. (2007). Challenges and barriers to secondary education: The experiences of young Gypsy Traveller students in English secondary schools. *Social Policy and Society* 7(11), 119–28.
- Dias, L. P. (2006). *Concepções do APRENDER: Perspectiva Fenomenográfica em Alunos do 2.º Ano de Escolaridade*. Tese de Mestrado não publicada. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Diseth, A. (2007). Approaches to learning, course experience and examination grade among undergraduate psychology students: Testing of mediator effects and construct validity. *Studies in Higher Education*, 32, 373- 388.
- Dominguez, S. (1999). Teachers Attitudes about the Integrations of Roma: the case of Spain. *Intercultural Education*, 10(2), 219-231.

- Driel, B.V. (1999). The Gandhi Secondary School: an experiment in Roma education. *Intercultural Education, 10*(2), 173-182.
- Dyne, A., Taylor, P., & Boulton-Lewis, G. (1994). Information processing and the learning context: an analysis from recent perspectives in cognitive psychology. *British Journal of Educational Psychology, 64*, 359-372.
- Eley, M. G. (1992). Differential adoption of study approaches within individual students. *Higher Education, 23*, 231- 254.
- Ellis, R. A., & Calvo, R. (2006). Discontinuities in university student experiences of learning through discussions. *British Journal of Educational Technology, 37*, 55-68.
- Enguita, M. (1996). Etnicidade e Escola: O caso dos Ciganos. *Educação, Sociedade e Culturas, 6*, 5-22.
- Entwistle, N. (1987). A model of the teaching-learning process. In J.T.E. Richardson, M.W. Eysenck, & D. Warren Piper (Eds.), *Improving learning: new perspectives* (pp. 178-198). London: Kogan Page.
- Entwistle, N. J. (1990). Student Learning and Classroom Environment. In N. Jones & N. Frederickson (Eds.), *Refocusing Educational Psychology* (pp. 8-30). London: Falmer Press.
- Entwistle, N. J. (2000). Approaches to studying and levels of understanding: the influences of teaching and assessment. In J. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research (XV)* (pp. 156-218). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Fransson, A. (1977). On qualitative differences in learning. IV – Effects of motivation and test anxiety on process and outcome. *British Journal of Educational Psychology, 47*, 244-257.
- Fraser, A. (1992) *The Gypsies*. Oxford: Blackwell.
- Fraser, A. (1998). *História do Povo Cigano*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Freire, G., & Duarte, A. (2010). Concepções de aprendizagem em estudantes universitários brasileiros. *Psicologia USP, 21*(4), 875-898.
- Grácio, M. L. F. (2002). *Concepções do aprender em estudantes de diferentes graus de ensino. Do final da escolaridade obrigatória ao ensino superior: Uma perspectiva fenomenográfica*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Évora: Universidade de Évora.
- Grácio, M. L. F. (2005). Uma abordagem Fenomenográfica ao que é Necessário para Aprender. In *Actas I Simpósio Internacional Inteligência Humana Investigação e Aplicações*. Évora. Universidade de Évora (Cd-Rom).
- Grácio, M. L. F., & Rosário, P. (2004). *Olhares dos estudantes sobre o que torna difícil o aprender*. Em X Conferência Internacional de Avaliação Psicológica. Universidade do Minho. Braga, Portugal.
- Grácio, M. L. F., Chaleta, M. E. R., & Rosário, P. (2007). Conceptualizações sobre o aprender ao longo da escolaridade. *Interacções, 6*, 197-214.

- Grácio, M. L. F., Rosário, P., & Chaleta, E. (2006). O Sentido da Funcionalidade da aprendizagem no Pensamento de Estudantes do final da Escolaridade Obrigatória ao Final do Ensino Superior. In N. R. Santos, M. L. Lima, M. M. Melo, A.A. Candeias, Grácio, M.L. & A. A. Calado (Orgs.). *Investigação em Psicologia: VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, Vol. XVI (pp. 163-171). Évora. Universidade de Évora/A. P.P.P.
- Juventude Cruz Vermelha – Delegação de Braga. Consultado em 12/04/2011, disponível em <http://jcvbraga.blogspot.com/2010/05/esta-ai-geracao-tecla.html>.
- Kenrick, D., & Clark, C. (1999). *Moving on. The Gypsies and Travellers of Britain*. Hatfield: University of Hertfordshire Press.
- Kenrick, D. (1998). *Ciganos: da Índia ao Mediterrâneo*, Ed. Centre de Recherches Tsiganes e Secretariado Entreculturas. Lisboa: Coleção Interface.
- Kiddle, C. (1999). *Traveller Children: A Voice for Themselves*. London, Jessica Kingsley.
- Levinson, M. P. (2005). The role of play in the formation and maintenance of cultural identity. *Journal of Contemporary Ethnography*, 34(5), 499–532.
- Levinson, M. P. (2007). Literacy in Gypsy communities: A cultural capital manifested as negative assets. *American Educational Research Journal*, 44(1), 5–39.
- Levinson, M. P., & Sparkes, A. C. (2006). Conflicting value systems: Gypsy females and the home-school interface. *Research papers in Education*, 21(1), 79–97.
- Liégois, J.-P. (1998). *Minoría y Escolaridad: El Paradigma Gitano*. Madrid: Editorial Presencia Gitana.
- Lloyd, G., & McCluskey, G. (2008). Education and Gypsies/Travellers: ‘Contradictions and significant silences’. *International Journal of Inclusive Education*, 12(4), 331-345.
- Lloyd, G., & Stead, J. (2001). ‘The boys and girls not calling me names and the teachers to believe me’. Name calling and the experiences of Travellers in school. *Children and Society*, 15, 361-374.
- Lloyd, G., Stead, J., & Jordan, B. (1999). *Travellers at school: the experience of parents, pupils and teachers*. Edinburgh: Moray House Institute of Education, University of Edinburgh.
- Macedo, I. M. (2010). *O sucesso escolar de minorias: estudo sociológico sobre trajetórias escolares de alunas e alunos ciganos na Escola Pública Portuguesa*. Dissertação de Mestrado não publicada. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Marks, K. (2006). Responding to Traveller mobility. *Race Equality Teaching*, (24)1, 43-46.
- Marton, F., & Booth, S. (1996). The Learner’s Experience of Learning. In D. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Handbook of Education and Human Development. New models of learning, teaching and schooling* (pp. 534-564). Cambridge: Blackwell Publishers.
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Marton, F., & Pong, W. Y. (2005). On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 335-348.

- Marton, F., & Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning: I – Outcome and Process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning: II. Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- Marton, F., & Säljö, R. (1997). Approaches to learning. In F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Eds.), *The experience of learning* (pp. 36-70). Edimburgh: Scottish Academic Press.
- Marton, F. (1975). On non-verbatim learning: I. Level of processing and level of outcome. *Scandinavian Journal of Psychology*, 16, 273-279.
- Marton, F. (1976). What does it take to learn? Some implications of an alternative view of learning. In N. Entwistle (Ed.), *Strategies for Research and Development in Higher Education* (pp. 32-43). Amsterdam: Swets and Zeitlinger.
- Marton, F. (1981). Phenomenography - Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-220.
- Marton, F. (1986). Phenomenography – A research approach to investigating different understanding of reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28-49.
- Marton, F. (1988). Describing and Improving Learning. In R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 53-82). New York: Plenum Press.
- Marton, F. (1997). *Notes on phenomenography – version II*. Consultado em 26/03/2011, disponível em <http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/misc/constr/handout2.html>.
- Marton, F., Dall'Alba, G., & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19(3), 277-300.
- Marton, F., Watkins, D., & Tang, C. (1997). Discontinuities and continuities in the experience of learning: An interview study of high-school students in Hong-Kong. *Learning and Instruction*, 7(1), 21-48.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. Forum qualitative sozialforschung/forum: Qualitative. *Social Research*, 1(2), 20.
- Mendes, M. T. (2004). *Sentir e Construir o Aprender: estudo exploratório sobre as concepções de pais e alunos do 5.º ano de escolaridade*. Tese de Mestrado não publicada. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Minayo, M<sup>a</sup>. C. S. (1994) (org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Montenegro, M. (2003). *Aprendendo com ciganos: Processos de ecoformação*. Lisboa: Educa.
- Myers, M., McGhee, D., & Bhopal, K. (2010). At the crossroads: Gypsy and Traveller parents' perceptions of education, protection and social change. *Race Ethnicity and Education*, 13(4), 533 - 548.
- Myrskog, G. (1998). Students' conceptions of learning in different educational contexts. *Higher Education*, 35, 299-316.

- Nunes, T. (2009). *Programa de Promoção de Competências de Aprendizagem em Alunos do 1.º Ano do Ensino Superior: Um estudo de caso com alunos de insucesso académico*. Tese de Mestrado não publicada. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- O'Hanlon, C., & Holmes, P. (2004). *The education of Gypsy and Traveller children*. Stoke on Trent: Trentham.
- Padfield, P., & Jordan, E. (2004). *Issues in school enrolment, attendance, attainment and support for learning for Gypsy/Travellers and school-aged children and young people based in Scottish Local Authority sites*. Scottish Traveller Education Programme. Edinburgh: University of Edinburgh.
- Padfield, P. (2005) Inclusive educational approaches for Gypsy/Traveller pupils and their families: an 'urgent need for progress'? *Scottish Educational Review*, 37(2), 127–141.
- Paiva, M. (2007). *Abordagens à Aprendizagem e Abordagens ao Ensino: Uma aproximação à dinâmica do aprender no Secundário*. Tese de Doutoramento não publicada. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Parker-Jenkins, M., & Hartas, D. (2002). Social inclusion: the case of Travellers' children. *Education*, (30)2, 39-42.
- Preston, G. (2005) (Ed). *At Greatest Risk: the Children Most Likely to be Poor*. London: Child Poverty Action Group.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (2000). *Understanding Learning and Teaching – The Experience in Higher Education*. Buckingham: Open University Press.
- Purdie, J., Hattie, N., & Douglas, G. (1996). Student Conceptions of Learning and their use of self-regulated learning strategies: A cross-cultural comparison. *Journal of Educational Psychology* 88(1), 87-100.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Ramsden, P., Beswick, D., & Bowden, J. (1986). Effects of learning skills intervention on first year university students' learning. *Human Learning*, 5, 151-164.
- Reynolds, M., McCartan, D., & Knipe, D. (2003). Traveller culture and lifestyle as factors influencing children's integration into mainstream secondary schools in West Belfast. *International Journal of Inclusive Education*, 7(4), 403–414.
- Richardson, J. T. E. (2000). *Researching Student Learning – Approaches to Studying in Campus-based and Distance Education*. The society for research into Higher Education. Buckingham: Open University Press.
- Rosário, P. (1999). *Variáveis Cognitivo-motivacionais na Aprendizagem: As "Abordagens ao Estudo" em alunos do Ensino Secundário*. Tese de Doutoramento não publicada. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Rosário, P. (2004). *Estudar o estudar: (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.

- Rosário, P., & Almeida, L. (2005). Leituras Construtivistas da Aprendizagem. In G. L. Miranda & S. Baía (Org.). *Psicologia da Educação*. Temas de desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino (pp. 141-165). Lisboa: Relógio D'Água.
- Rosário, P., Grácio, L., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. (2007b). Voix d'élèves sur l'apprentissage à l'entrée et à la sortie de l'université: un regard phénoménographique. *Revue des Sciences de l'éducation*, 33(1), 237-262.
- Rosário, P., Grácio, L., Núñez, J. C., & González-Pienda, J., (2006a). Perspectiva fenomenográfica de las concepciones de aprendizaje. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 13, 195-206.
- Rosário, P., Mendes, M. L., Grácio, L., Chaleta, E., Núñez, J. C., González-Pienda, J., & Hernández-Pina, F. (2006b). Discursos de pais e alunos sobre o aprender: Um estudo no 5.º ano de escolaridade. *Psicologia em Estudo*, 11(3), 463-471.
- Rosário, P., Mourão, R., Soares, S., Chaleta, E., Grácio, L., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. (2005). Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental. *Psicologia em Estudo*, 10(3), 343-351.
- Rosário, P., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. (2007a). *Auto-regulação em crianças sub-10: Projecto Sarilhos do Amarelo*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. (2007c). *Sarilhos do Amarelo*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., Almeida, L., Soares, S., & Rúbio, M. (2005). El aprendizaje escolar examinado desde la perspectiva del «Modelo 3P» de J. Biggs. *Psicothema*, 17(1), 20-30.
- Rosário, P., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Valle, A., Trigo, L., & Guimarães, C. (2010). Enhancing self-regulation and approaches in first-year college students: A narrative-based program assessed in the Iberian Peninsula. *European Journal of Psychology of Education*, 25, 411-428.
- Säljö, R. (1979). Learning about learning. *Higher Education*, 8, 443-451.
- Säljö, R. (1982). *Learning and Understanding: A Study of Differences in Constructing Meaning from a Text*. Göteborg Studies in Educational Sciences, N.º 41. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Säljö, R. (1984). Learning from reading. In F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Eds.), *The experience of learning* (pp. 71-89). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Säljö, R. (1996). *Minding Action – Conceiving of the world versus participating in cultural practices*. Consultado em 26/03/2011, disponível em <http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/misc/constr/mindac.html>
- Schmeck, R. R. (1988) (Ed.). *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum Press.
- Simões, S. (2007). *Educação cigana: Entre-lugares entre Escola e Comunidade Étnica*. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

- Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2004). The role of different types of instrumentality in motivation, study strategies, and performance: Know why you learn, so you'll know what you learn! *British Journal of Educational Psychology*, 74, 343-360.
- Snelgrove, S., & Slater, J. (2003). Approaches to learning: Psychometric testing of a study process questionnaire. *Journal of Advanced Nursing*, 43(5), 496-505.
- Stiles, W. B. (1993). Quality control in qualitative research. *Clinical Psychology Review*, 13, 593-618.
- Svensson, L. (1977). On qualitative differences in learning. III – Study skill and learning. *British Journal of Educational Psychology*, 47, 233-243.
- Szapocznik, J., Kurtines, W., & Fernandez, T. (1980). Bicultural involvement and adjustment in Hispanic American youths. *International Journal of Intercultural Relations*, 4, 353–365.
- Torres, M. (2001). *Que sorte, Ciganos na nossa escola*. Centre de Recherches Tsiganes e Secretariado Entreculturas. Madrid: Fundación Tomillo.
- Vermunt, J. D. (1995). Process-orientated instruction in learning and thinking strategies. *European Journal of Psychology of Education*, 10, 325–349.
- Virtanen, V., & Lindblom-Ylänne, S. (2010). University students' and teachers' conceptions of teaching and learning in the biosciences. *Instructional Science*, 38, 355–370.
- Watkins, D.A. (2001). Correlates of approaches to learning: a cross-cultural meta-analysis. In R.J. Sternberg & L.F. Zhang (Eds.), *Perspectives on thinking, learning and cognitive styles* (pp. 165-195). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Whitbeck, L. B., Hoyt, D. R., Stubbon, J. D., & LaFromboise, T. (2001). Traditional culture and academic success among American Indian children in the upper Midwest. *Journal of American Indian Education*, 40(2), 48–60.
- Yang, Y.-F., & Tsai, C.-C. (2010). Conceptions of and approaches to learning through online peer assessment. *Learning and Instruction*, 20, 72-83.