

**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

**Departamento de Artes e Tecnologias**

# A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E A COMUNIDADE CIGANA DO PLANALTO DE COIMBRA

**Igor Miguel Nunes Alves**

Coimbra, 2012



**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

**Departamento de Artes e Tecnologias**

# A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E A COMUNIDADE CIGANA DO PLANALTO DE COIMBRA

**Igor Miguel Nunes Alves**

(Licenciado)

**JÚRI**

**Presidente: Professora Doutora Susana Gonçalves**

**Arguente: Professora Doutora Maria de Fátima Neves**

**Orientadora: Professora Doutora Maria do Amparo Carvas Monteiro**

Trabalho de Projeto para obtenção do grau de Mestre em:  
**Ensino de Educação Musical do Ensino Básico**

**Coimbra, 2012**



## **Agradecimentos**

A elaboração do presente trabalho não teria sido possível sem o apoio e colaboração de múltiplas pessoas a quem expresso o meu agradecimento:

À Doutora Maria do Amparo Carvas Monteiro, pelo empenho, saber e ensinamentos que contribuíram para a realização de um trabalho metódico e consciente, pelo carinho com que sempre apoiou e respondeu às nossas solicitações, de forma eficaz e célere.

À minha companheira Anabela Pinto pela paciência, pelo amor e todo o apoio que me tem dado ao longo os últimos cinco anos da minha vida.

À Dra. Carla Mendes, coordenadora do “Projeto Trampolim”, pela forma como acolheu este meu projeto de investigação e o apoio dispensado.

Ao Hugo Cortês, “dinamizador” do projeto Trampolim, pelo acompanhamento nas atividades dinamizadas ao longo deste percurso.

Uma palavra de apreço a todos os participantes diretos e ativos, sem os quais não teria sido possível a concretização empírica.



## **Resumo**

A escolha temática para fins do estudo e projeto de intervenção, com a população cigana residente nos bairros sociais do Planalto do Ingote de Coimbra, tenta aprofundar a nossa formação pessoal e profissional, atendendo a que o desenvolvimento pessoal e social das crianças e jovens constitui um objetivo estruturante e fundamental da educação. Sendo a escola um espaço de socialização por excelência, revelou-se importante fazer uma abordagem prática com uma comunidade caracterizada por uma manifesta diferenciação cultural, refletida com frequência no seu afastamento da escola pública (por elevadas taxas de retenção e por abandono escolar precoce), pelo que a dinâmica de uma atitude experiencial, como princípio gerador de uma relação mais profunda e autêntica com os diversos intervenientes, fundamentada nos pressupostos de aceitação, empatia e autenticidade, foi perspetivada pela necessidade de um estabelecimento de um clima propiciador de melhor conhecimento e desenvolvimento de atividades planificadas em conjunto e de concretização num ambiente colaborativo.

Portugal & Laevers (2010, p. 38) diz-nos que o processo de formação identitária de cada um, se constitui através de uma «dimensão básica para a plena realização de cada um, com estreita ligação com o sentido de segurança, de identidade, de pertença, de objetivos e de competência». Caré (2010, p. 42-44) refere-nos existir nos últimos tempos um acréscimo na frequência de crianças de etnia cigana na escola portuguesa.

Pretende-se, também, que através de formas funcionais se possa ajudar o professor de educação musical a criar uma ligação do aluno com a música, permitindo reflexões conducentes a caminhos alternativos para a aquisição de conhecimentos no domínio do ensino/aprendizagem da música.

**Palavras-chave:** Cultura cigana, Ciganos, Educação Artística, Música.

## **Abstract**

This subject-matter for purposes of study and intervention project, with the Roma population living in social housing at Planalto do Ingote in Coimbra, attempts to deepen our personal and professional training, taking into account that the personal and social development of children and young people is a structuring and fundamental goal of education.

Being the school a space of socialization par excellence, it seemed important to take a practical approach with a community characterized by a clear cultural differentiation, often reflected in his absence from the public school (by high retention rates and early school leavers), therefore the dynamics of an experiential approach, as the generating principle of a more profound and authentic relationship with the stakeholders, based on the assumptions of acceptance, empathy and authenticity, it was seen by the need of establishing a climate that favors better knowledge and the development of activities planned together and achieve a collaborative environment.

Portugal & Laevers (2010, p.38) tells us that the process of identity formation of each one is constituted by a basic dimension for the fulfillment of each one, with a close connection with the sense of security, identity, belonging, goals and competence. Caré (2010, p.42-44) refers to exist, in recent times, an increase in the frequency of Roma children in the portuguese school.

It is also intended that through functional forms we can help the music teacher to create the student connection with music, allowing reflections that can lead us to alternative ways for the acquisition of knowledge in the field of teaching / learning music.

**Keywords:** Roma culture, Gipsy, Artistic Education, Music.



## **Sumário**

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
-------------------------	---

## **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

1. Caracterização do Povo Cigano .....	9
1.1- Origem do Povo Cigano .....	9
1.2- Usos e Costumes .....	11
1.3- O Povo Cigano em Portugal .....	14
1.4- Relação com a Escola.....	17
2. Normalização do Processo Educativo .....	23
3. Intervenção Educativa: marcos na legislação europeia.....	26
4. A educação como resposta à diversidade cultural crescente.....	30
5. Música e a Dança na Comunidade Cigana.....	30
5.1- O Ritmo e a Caixa Flamenca.....	35
5.2- A Música Cigana em Portugal.....	40

## **ESTUDO EMPÍRICO**

1. Metodologia.....	45
2. Caracterização dos Bairros Sociais do Planalto do Ingote.....	47
3. A relação escola-família: Um caso prático no Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel.....	48

4. As Práticas Musicais na Comunidade.....	53
5. A Intervenção Propriamente Dita.....	55
5.1 Objectivos específicos.....	58
5.2 Estratégias.....	58
5.3 As Atividades .....	59
6. Avaliação dos resultados.....	66
7. Análise Comportamental dos Participantes.....	69
8. Considerações Finais.....	70
<b>BIBLIOGRAFIA E WEBGRAFIA.....</b>	<b>89</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>85</b>

## **ABREVIATURAS**

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

## **TABELAS E GRÁFICOS**

Tabela 1 – Identificação dos participantes no projeto

Gráfico 1 – Registo de presenças dos participantes nas sessões do projeto

## **FIGURAS**

Figura 1 – Címbalo Fonte:<http://www.eliznik.org.uk/Romania Music /images/tambal-mic.htm>

Figura 2 – Ritmo Flamenco

Figura 3 - Caixa Flamenca construída durante as sessões do projeto

Figura 4 – Cartaz do filme “A Severa”, de Leitão de Barros.

Figura 5 – Sessão com os destinatários do projeto desenvolvido no Planalto do Ingote em Coimbra.

Figura 6 – Formulas Rítmicas I

Figura 7 - Medidas necessárias para construir uma caixa flamenca.

Figura 8 – Três caixas flamencas em processo de construção

Figura 9 – Colocação das cordas na caixa flamenca

Figura 10 – Fórmulas rítmicas II







## INTRODUÇÃO





No âmbito da unidade curricular denominada Prática Pedagógica do Curso de Mestrado em Educação Musical do Ensino Básico, ministrado na Escola Superior de Educação de Coimbra, foi possível realizar o presente projeto de investigação, no qual são postas em prática e dinamizadas atividades com a população dos bairros sociais do Planalto do Ingote, em Coimbra, com o intuito de despertar o interesse para além do gosto pela aprendizagem e partilhas musicais. Este projeto decorreu de um estudo-base realizado por nós, subordinado ao tema “*A Música e a Comunidade Cigana do Planalto do Ingote*”, em Coimbra e que, ficaria inacabado e lacunar, se não tivesse continuidade, em particular no aprofundamento das origens, práticas da comunidade cigana, bem como da atividade musical desta comunidade em particular, em Portugal e nos bairros sociais referenciados.

Em conjunto com a equipa técnica do Projecto Trampolim – Programa Escolhas 4ª Geração, foi possível planificar e executar todas as tarefas deste projeto, com a máxima eficácia através do apoio que foi dado no que respeita ao seu acompanhamento.

O objetivo principal deste projeto foi o de reconhecer de que forma a educação artística está relacionada com a comunidade cigana e encontrar uma planificação que pudesse servir de apoio aos professores de educação musical, com vista a novas dinâmicas de inovação educacional com este público-alvo.

A temática a abordar no projeto está relacionada com a Educação Artística e a comunidade cigana do Planalto do Ingote, situado na cidade de Coimbra.

Numa fase inicial procurou-se fazer pesquisa através das mais diversas referências bibliográficas sobre as origens e *modus vivendi* da comunidade cigana em Portugal. Após a recolha e análise da informação

foi realizado um primeiro contacto com elementos chave da comunidade através de entrevistas e trabalho de campo, bem como intervenção no contexto da educação artística no seio da comunidade.

A preocupação que inspira constantemente o desenvolvimento da investigação é a da compreensão, da dinâmica da inovação educacional, consubstanciada no processo de reforma curricular, numa perspetiva de formação e de aperfeiçoamento pessoal, com vista a um contributo melhorado no âmbito da formação de professores e, neste caso, de educação musical.

Esta intencionalidade reporta-nos para a investigação-para-a-ação, assente num estado de arte bem alicerçado pelo que, desde já referimos ser o conceito de *estado de arte*, adotando a definição do dicionário online Merriem Webster (acessível em <http://www.merriem-webster.com/dictionary/state%20of%20the%20art>): o estado de arte é o nível de desenvolvimento (de um artefacto, procedimento, processo, técnica ou ciência) atingido num determinado momento, habitualmente como resultado de métodos modernos (tradução de Amparo Carvas, 2011), o contacto direto com a Associação de Ciganos de Coimbra, Projecto Trampolim, o recurso a entrevistas semiestruturadas e realizadas na comunidade cigana do Planalto do Ingote de Coimbra, no sentido de encontrar raízes musicais nesta cultura.

Posteriormente, seguiu-se a implementação do trabalho empírico, com objetivo de criar uma planificação que fosse ao encontro do interesse e gosto pelo ensino/aprendizagem da música, com base em trabalho do mestrando com o instrumento “Caixa Flamenca” neste grupo social específico.

Previamente à planificação foi realizado um teste diagnóstico individual, no sentido de perceber qual a real situação socioeconómica e

educativa, bem como conhecer situações familiares (não mencionados para proteção dos intervenientes), elementos considerados fundamentais para melhor compreensão de atitudes manifestadas ao longo das sessões, as quais estavam, principalmente, relacionadas com carências afetivas.

Era, pois, necessário reconstituir o sentido da ação para que se tornasse possível construir o objeto de estudo, compreendê-lo e organizá-lo dentro de um quadro de procedimentos claro e objetivo que conduzisse à estrutura organizativa do currículo, nas dimensões curricular, propriamente dito e na dimensão extracurricular com atividades curriculares e de complemento curricular.

No entanto, devemos também esclarecer que a educação, com todo o rigor histórico, que inclui o etimológico,

é a expressão do conceito de vida ao nível do estranho ser vivente que nós somos. Vivemos 'mais ou menos' consoante o nível de educação. Porém, não devemos confundir educação com sistema de ensino. Mesmo a educação formal é independente de qualquer sistema de ensino. Aliás, os sistemas de ensino «de boa fé» deixam-se orientar pelas exigências da educação, da vida plenamente humana, nunca instrumentalizada a ideologias ou a qualquer grupo de pressão [...] (Manuel Alte da Veiga, 1998:152).

Também Manuel Braga da Cruz (1998:170) afirma que «educar para os valores da cidadania e da democracia pressupõe tornar a educação, ela própria, mais cívica e democrática», daí dever ser «devolvida à sociedade civil», tornando-se mais livre, competitiva e mais inclusiva. Acrescenta, ainda, que os valores da cidadania e da democracia devem ser não só objetivos da educação, mas converter-se nos processos pedagógicos, pelo que «devem ser assumidos e encarados pelos próprios professores».

Sendo a escola um espaço de socialização por excelência, revelou-se importante fazer uma abordagem prática com uma comunidade caracterizada por uma manifesta diferenciação cultural, refletida com frequência no seu afastamento da escola pública (por elevadas taxas de retenção e por abandono escolar precoce), pelo que a dinâmica de uma atitude experiencial, como princípio gerador de uma relação mais profunda e autêntica com os diversos intervenientes, fundamentada nos pressupostos de aceitação, empatia e autenticidade, foi perspetivada pela necessidade de um estabelecimento de um clima propiciador de melhor conhecimento e desenvolvimento de atividades planificadas em conjunto e de concretização num ambiente colaborativo.

O trabalho que ora se apresenta está dividido em duas partes, versando a primeira sobre o enquadramento teórico onde é feita a caracterização do povo cigano, a relação deste pequeno grupo de estudo com a escola, a Normalização do processo educativo e os marcos da legislação europeia, e por fim a relação da música e da dança nesta comunidade.

Na segunda parte, é realizado o estudo empírico, com indicação da metodologia, bem como a caracterização dos bairros sociais do Planalto do Ingote, relação escola-família deste grupo social, com a colaboração da Assistente Social Dr<sup>a</sup> Anabela Soares Pinto. Integra também esta segunda parte a intervenção propriamente dita, a análise das práticas musicais e a avaliação dos resultados.

Encerra com a conclusão, bibliografia, Webgrafia e anexos.

**PARTE I**  
**ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



## **1. Caracterização do Povo Cigano**

Desde os tempos remotos que se procura perceber qual a génese da comunidade cigana assim como a localização temporal das suas migrações. Sabe-se que a música tem um pendor particular nas vivências desta comunidade ao longo dos séculos sendo a mesma, por regra, transmitida oralmente de geração em geração.

Para compreendermos a importância do processo de ensino/aprendizagem da arte musical na atualidade, far-se-á uma breve incursão histórica e expositiva de alguns modelos propostos por pedagogos com um objectivo comum: a renovação da educação musical.

Neste enquadramento teórico serão referidos alguns elementos relativos às origens deste povo, bem como a sua entrada e vicissitudes em Portugal. Será feita uma análise à arte propriamente dita no seio da comunidade cigana.

Por fim, será feita uma abordagem com base na relação escola/família, bem como algumas comentadas das normas educativas de referência na União Europeia.

### **1.1 Origem do Povo Cigano**

A origem da palavra cigano vem do grego “atsinganos ou itsinkanos”, que significa intocáveis. Era o nome dado a uma seita bizantina, conhecidos como mágicos, encantadores de serpentes e adivinhos (Costa, 2006:101).

Pouco se conhece da sua cultura, origem, história, língua e mesmo da sua presença em Portugal (Costa, 2006 :17). Sabe-se que eram povos nómadas, de origem oriental e que emigraram para o Ocidente. Os

registos sobre este povo estão diretamente relacionados no conhecimento da história de regiões por onde este povo passou, nos estudos linguísticos e no conhecimento das características da própria comunidade.

Apesar das opiniões divergentes no interior dos grupos de etnia cigana pertencentes às primeiras migrações, o povo cigano é relativamente reconhecido como sendo do norte da Índia.

Até ao século XX, a origem dos ciganos era considerada algo «[...] misteriosa para os Etnólogos, pois as várias tribos atribuíam a si próprias variadas proveniências, uma vez que elas se teriam diferenciado por várias causas» (Mendes, 2005:48). O mesmo autor refere que «[...], segundo Olímpio Nunes, não se conhece qualquer documento escrito de origem indiana acerca da deslocação das primeiras tribos. É no Irão, e por volta do século X, que se encontram os primeiros textos referentes aos ciganos.» (2005:48)

Uma das causas essenciais que despoletou a migração desta comunidade foi o facto de estes indivíduos não desfrutarem de uma boa vida no seu lugar de origem, sendo considerados marginais da sociedade, conflituosos com povos vizinhos e com invasores, pobres e na esperança de encontrar no Ocidente melhores condições de vida (Leblon, 1985:12). Tendo em conta as afirmações de Nunes (1981: 46 in Mendes, 2005:48) «o talento especial dos ciganos para a música e dança, bem como a arte dos metais, deviam proporcionar-lhes ganhar melhor vida entre povos diferentes».

Foi através de recolhas linguísticas segundo Mendes (2005:48 in Miklosich citado por Nunes, 1981), que foi possível conhecer o seu primeiro ponto de fixação na Europa ao encontrarmos nos dialetos ciganos falados elementos provenientes do grego concluindo assim que o



seu primeiro local de fixação possa ter sido a Grécia, permanecendo aí entre os séculos X e XV.

## 1.2 Usos e costumes

Por comparação com as restantes culturas e comunidades, pode dizer-se que existe uma especificidade cultural na população cigana, normalmente caracterizada pelo papel central assumido pela família. «É em torno dela que tudo gira e é através dela que se adquire *status*, prestígio e valorização social. Ela constitui, portanto a instituição-base de toda a organização socioeconómica das comunidades ciganas, com um predomínio ainda das famílias numerosas.» (Gonçalves, Garcia & Barreto 2006:24).

A cultura cigana define-se quanto às suas práticas sociais e culturais «...nomeadamente as estratégias e práticas matrimoniais, o papel que ainda é conferido aos “mais velhos”, as solidariedades informais entre grupos, as práticas e crenças associadas ao luto, as práticas linguísticas e as opções e comportamentos religiosos.» (Mendes, 2005:131).

No que respeita ao matrimónio a comunidade cigana organiza-se pelo “parentesco” e é dentro do grupo que o indivíduo deve encontrar a sua satisfação tanto ao nível físico como afetivo. A família neste grupo social está em primeiro plano bem como o respeito pelos mais velhos, o respeito pela criança, a censura ao abandono dos filhos e à separação entre conjugues e o cumprimento dos compromissos estabelecidos entre famílias. A virgindade da mulher é extremamente importante e é parte do ritual do casamento (Mendes, 2005:132).

O através do elemento mais velho do grupo que é possível chegar a concordâncias sendo este confidente das “leis ciganas”. É apelidado de “tio” e é a ele que «compete tomar decisões nas disputas, arbitrar os conflitos, socorrer e proteger os parentes que constituem a família extensa». (Mendes, 2005:146,147).

O “tio” é valorizado pela robustez da sua linhagem e pelo seu perfil pessoal e social, sendo de extrema importância a sua honestidade, seriedade e compreensão pelo outro ao longo da sua vida. (Mendes, 2005).

A união e a solidariedade do grupo étnico manifesta-se sobretudo em ocasiões de festa, casamentos e funerais, independentemente da proximidade familiar dos indivíduos. Esta união é mais forte em situações de luto, de doença, nas “desavenças de sangue”, nos casamentos, nas pancadarias, na prisão e na insolvência económica (aspeto que pode ser transversal a uma situação de luto, de doença ou prisão). «Os préstimos desta solidariedade são normalmente ajuda financeira, ajuda de géneros, apoio moral e afetivo, apoio em força física e em armas.» (Mendes, 2005:155).

Existe um enorme respeito pelo luto para os indivíduos deste grupo étnico. Chamar os mortos é para eles uma grande ofensa e falta de respeito tanto para a pessoa que morreu como para a sua descendência. Tal como na religião católica este grupo realiza o funeral, celebra a missa de 7º dia, missa do mês, missa anual e festejam também o dia de Todos-os-Santos. A família junta-se todos os anos para celebrar o dia do funeral e o dia em que o defunto nasceu. Caso o falecido seja o progenitor ou a progenitora, as mulheres vestem-se rigorosamente de preto e os homens usam apenas uma camisa preta. A duração do luto rege-se pelo grau de parentesco, logo se for um familiar direto o luto tem uma duração

mínima de três a cinco anos e no caso da viúva o luto é para o resto da vida. Em alguns grupos fazem também abstinência de comer carne e praticam também o chamado “período de nojo” em que os homens não cortam o cabelo nem a barba e não se higienizam. (Mendes, 2005:160)

O “Romanó” ou “Caló” é o dialeto cigano falado pelos ciganos portugueses e espanhóis e a maioria das palavras são de raiz romani com adaptação de sintaxe e morfologia da língua espanhola e portuguesa. A componente linguística nos grupos minoritários surge como vinculação da herança cultural, dando desta forma coesão interna ao grupo. É utilizada muitas das vezes «[...] como fator de exclusão do *outro*, daquele que desconhece e não domina o “código”, por outro. Em síntese, a língua une e isola.» (Mendes, 2005:163-164)

A religião do povo cigano é uma questão que está em total sintonia com a sua “diáspora”, ou seja, «[...] os ciganos tiveram de “adaptar a sua fé às exigências exteriores das religiões predominantes nos países que vão percorrendo. Assim, são ortodoxos, muçulmanos ou protestantes, conforme o país em que vivem” (citado por Mendes:172-173 in Nunes,1981:264).

### 1.3 O povo Cigano em Portugal

*Gitano porque vas preso?  
Señor por cosa ninguna:*

*Porque he cogío una rama  
Y atras se vino una mula.*

*(Juan E. Anselmo, El Peregrino,  
cit in Calamote, Albertino, 2008)*

A sua historiografia resume-se a decretos reais ordenando a sua expulsão, deportação ou prisão. Esta comunidade chega a Portugal em vários momentos vindos de Andaluzia espanhola, pensando-se que a sua origem seria de países como a Grécia, Egipto ou Índia.

Não se sabe dados concretos, mas julga-se que a população cigana em Portugal ronde os 40 000 habitantes. A sua presença em Portugal foi contínua e as suas práticas nómadas integraram-se com atividades socioeconómicas como as ferragens, compra e venda de cavalos, venda ambulante entre outros.

O povo cigano terá entrado em território português na segunda metade do século XV. (Falla: 1950:125, citado por Leblon 1990:119; Nunes, 1981 *in* Mendes, 2005:51). As primeiras referências encontram-se no início do séc. XVI de acordo com os primeiros testemunhos escritos que aparecem no Cancioneiro de 1510 e no «Auto das Ciganas» de Gil Vicente em 1521. (Costa, 2006:18).

Em 1496 com a expulsão dos Judeus e Mouros, os ciganos vieram dar continuidade à animação na Corte do reinado de D. João II (Alves, s.d.:32), o qual contratava todos aqueles «[...] que soubessem bailar, tanger, e cantar [...]» normalmente a troco de mantimento em abundância, vestidos finos e dinheiro. (Monteiro, 2002:40)

Após a sua instalação viram-se forçados a abandonar o dialeto romani através de medidas impostas pelo rei D. João III. A 13 de Março de 1526, D João III proíbe a sua entrada em Portugal com base na opinião de que os seus usos e costumes chocavam com o quotidiano das populações.

Entre o século XVI e o século XIX, foram várias as medidas persecutórias e de exclusão para com os ciganos:

A partir do século XVII, para além de se manterem os castigos inventariados até essa data (expulsão, condenação às galés, pena de morte), acentuaram-se as tentativas forçadas de assimilação, tais como: proibição de usar trajes ciganos, de falarem a sua língua, de mendigar, de praticarem a itinerância, assim como punições diversas – desde os açoites públicos à condenação às galés e à deportação para o Brasil. (Mendes, 2005:52) .

No século XIX existe uma tentativa de integração dos ciganos, mas estes não manifestam grande aceitação, pois sentem que serão forçados a abdicar das suas origens. Desta forma, na tentativa da preservação da sua cultura, as comunidades ciganas fecharam-se e viraram-se para si mesmas, isolando-se da sociedade maioritária. Nas últimas décadas do séc.XX, o modo de vida de alguns ciganos pouco se alterou, alguns continuaram a ser nómadas e dedicaram-se ao comércio ambulante. As tradicionais tendas deram lugar a barracas e as carroças a carrinhas, facilitando a deslocalização geográfica a seu bel-prazer (acessível em <http://www.cm-mirandela.pt/index.php?oid=3907>).

Atualmente, os ciganos continuam a resistir aos processos de integração que têm sido intentados, nomeadamente, ao nível da inserção no mercado de trabalho. Foram criados apoios sociais com vista a fazer face às carências socioeconómicas das famílias, como é o caso do

Rendimento Social de Inserção (antigo Rendimento Mínimo Garantido). As barracas têm vindo a ser substituídas por habitações sociais edificadas pelos municípios, com o apoio de equipas técnicas que vão ajudando na gestão do orçamento familiar e organização do espaço doméstico. Pouco a pouco segundo Blanes (2010), a comunidade cigana acaba por sofrer alterações por força do sistema político nacional abandonando assim o nomadismo em prol de habitações sociais e dedicando-se na sua maioria ao comércio ambulante.

No que respeita à frequência da escola por parte dos filhos desta comunidade, existe ainda a crença da ameaça à sobrevivência da comunidade e das tradições. As raparigas continuam a abandonar precocemente o meio escolar, frequentemente devido ao casamento precoce, este realizado segundo o ritual cigano. A escola da vida é ainda amplamente valorizada quando comparada com a escola das letras.

Há também uma faixa da população cigana envolvida em ‘negócios paralelos’ que normalmente é aliciada pela obtenção de dinheiro fácil. É o caso do tráfico de droga, de armas, furto de automóveis, entre outros delitos. A taxa de ciganos em estabelecimentos prisionais a cumprir punição por facto qualificado como crime tem vindo cada vez mais a aumentar, o que pode subentender a deturpação de que a tradição foi alvo nestes últimos anos.

Os ciganos vivem em Portugal há mais de cinco séculos e segundo o estudo, «Representações sociais dos ciganos pelos outros portugueses-análise de um inquérito telefónico» (Faísca e Jesuíno, 2006:198) a sua imagem continua negativa aos olhos dos portugueses, atribuindo-se-lhes grande responsabilidade relativamente ao tráfico de droga, fazendo fé em notícias contidas em periódicos. Apesar deste negativismo, prevalece nos indivíduos inquiridos para a execução do presente trabalho, o espírito de

que os ciganos são caracterizados por um sentimento de união, com fortes valores familiares, prontos a ajudarem-se, alegres, dedicados à música e à dança.

#### **1.4 Relação com a Escola**

A literatura no âmbito das comunidades ciganas refere que a educação das respetivas crianças e jovens acontece, quase que exclusivamente, no seio da família. As orientações que precocemente são veiculadas à geração mais nova afetam a forma como esta perspectiva e encara a instituição escolar (Mota de Azevedo, 2011:8).

O ponto de vista de Ferreira da Silva (2005 citado por Gabriel, 2007:87) refere que a coesão familiar é algo que caracteriza fortemente o grupo étnico cigano. A família engloba «pessoas com parentesco e sem ele» que assumem «[...] funções de autoridade, segurança e controle social [...]» (Ferreira da Silva, 2005 citado por Gabriel, 2007:87).

Segundo Liégeois (1994 citado por Moreno, 2004:39), a educação da criança cigana é coletiva: «[...]Ela vive habitualmente no seio de três ou quatro gerações, e a sua socialização tem lugar neste conjunto que assegura coesão, coerência, continuidade e segurança.» Quanto à educação formal, embora sejam evidentes algumas alterações na mentalidade deste grupo étnico, os pais continuam a priorizar os compromissos de trabalho, as situações de doença, as cerimónias fúnebres, os casamentos, entre outros. «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 citado por Mota de Azevedo, 2011:8).

Acrescenta ainda este autor que «os pais tentam proteger os seus filhos através de um ambiente fechado, protector e familiar [...] Esta protecção dirige-se a dois focos principais: à própria tradição e estilo de vida, assim como às influências negativas da sociedade maioritária.» (*Ibidem*:8). Apesar da comunidade em geral depositar confiança na estrutura da escola enquanto ambiente seguro, para os ciganos «entrar na escola é como penetrar uma barreira defensiva que actua em benefício da sociedade maioritária, protegendo-a dos ‘outros’» (Bhopal & Myers, 2008 citado por Mota de Azevedo, 2011:8)

Já Enguita (1996 citado por Mota de Azevedo, 2011:8) difundiu a ideia de que a população cigana se vê «numa escola feita por e para a etnia dominante». A disparidade de regras, valores e princípios veiculados na educação familiar por contraponto à educação escolar leva a que crianças ciganas tenham sérias dificuldades em corresponder ao que é esperado. Estas «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.» (Bhopal, 2010 citado por Mota de Azevedo, 2011:8)

Em suma, «aos pais das crianças ciganas interessa-lhes que os filhos aprendam principalmente, a ler e a escrever, especialmente os rapazes para poderem tirar a carta de condução e gerir os negócios das feiras [...]» (Banks,1988 citado por Reis, 2010:17).

«A relação dos ciganos com a escola pública tem-se pautado por um afastamento secular que tem na sua origem fatores endógenos e fatores 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 citado por Mota de Azevedo, 2011:7).

Perceber o posicionamento dos pais ciganos perante a frequência escolar das suas crianças e jovens é preponderante para definir o tipo de relação que estabelecem com a instituição escolar. Segundo Liégeois (1998 citado por Mota de Azevedo, 2011:5), «a função educativa e não somente instrutiva da escola é o factor perpetuante da desconfiança dos pais ciganos face à escola». Desta forma, o estabelecimento e manutenção de elos relacionais com o estabelecimento formal de ensino por parte das crianças e jovens despoletam o receio nos pais quanto à desestruturação e diluição da cultura cigana, colocando em causa o seu sistema de valores. (Liégeois, 1998; O’Hanlon & Holmes, 2004 citado por Mota de Azevedo, 2011:5)

A escola ainda é percecionada por este grupo étnico como uma estrutura desconhecida e intimidante, dadas as particularidades no seu modo de funcionamento. Contudo, segundo autores como Abajo & Carrasco (2004 citado por Mota de Azevedo, 2011:5), constataram nas suas investigações alterações de pensamento nos pais ciganos quanto à escolarização. As exigências dos mercados bem como as transformações económicas e sociais levaram à adaptação a uma nova realidade para a qual a comunidade cigana foi ‘obrigada’ a sensibilizar-se. (Macedo, 2010:5)

Por outro lado, e como já referido, existe uma parte deste grupo étnico que apenas encara a frequência da escola na linha de uma aprendizagem básica, nomeadamente para realização de operações simples de cálculo. (Montenegro, 2003 citado por Mota de Azevedo, 2011:5) Na perspectiva de Mota de Azevedo (2011:6), as especificidades mais tradicionais da vida cigana estão a cair por terra, sendo que «a

iliteracia transforma-se num identificador étnico, numa medalha de honra, e longe de ser uma carência, é quase um feito» (Levinson, 2007 citado por Mota de Azevedo, 2011:6).

Segundo Mendes (2005:106), «[...] a escola é considerada uma instituição do ‘mundo não cigano’, por isso tem para os ciganos um valor puramente imediatista e instrumental, porque apresenta uma certa ‘ameaça’ com efeitos desestruturantes nos projectos de que são portadores». Recorde-se que, « a educação da criança cigana começa na sua família e na comunidade onde vive». (Moreno, 2004:39)

O conceito de educação para a população cigana tem a ver com os conhecimentos e valores que são transmitidos às crianças através «de um sistema de educação não formal e informal, que se traduz em aprendizagens feitas no quotidiano». (Mendes, 2005:147) De acordo com os dados apresentados por Liégeois (1999 citado por Casa-Nova, 2006), na década de 80 a escola era frequentada com regularidade por apenas 30 a 40% das crianças de etnia cigana na União Europeia, sendo que mais de metade não estava inserida em estabelecimentos de ensino. Nos anos 90, não se detetaram quaisquer melhorias no que concerne à frequência da escola por parte destas crianças.

Segundo a investigação que Mendes (2005:102) levou a cabo nos concelhos de Espinho e do Porto, a ideia de que o ensino básico primário (1º ciclo) continua a ser a escolaridade obrigatória ainda está muito presente na mentalidade do povo cigano, «portador de uma cultura ágrafa» e que «nunca sentiu a necessidade da escola» (Moreno, 2004:41). Na perspectiva de Gabriel (2007:99), o nível de escolaridade do grupo étnico cigano é, hoje em dia, «muito mais baixo do que qualquer outro grupo social ou minoria étnica a viver em Portugal», apesar do aumento notório de crianças ciganas a integrarem os estabelecimentos de ensino.

Estas acabam por ter elevadas taxas de absentismo, insucesso e abandono escolar, influenciadas pela própria cultura de escola, nomeadamente pelos currículos aí pensados e colocados em prática (Montenegro, 1999; Cortesão, 1995 citado por Gabriel, 2007:91-92).

A perspectiva minimalista da escola que os ciganos detêm em muito é apoiada pela ausência de utilidade da alfabetização para esta cultura. «A escolarização da criança cigana não é rejeitada mas é aceite com pouca convicção, num estilo de frequência escolar em que a assiduidade não é imposta» (Ferreira da Silva, 2005 citado por Gabriel, 2007:94) A Fundação Secretariado General Gitano considera que os fenómenos do insucesso e abandono escolar em Portugal podem ser explicados «por factores de ordem organizacional e pedagógica da escola (...) e, por outro lado, por factores de ordem cultural, económicos e sociais associados aos próprios ciganos» (Gabriel, 2007:99). Relativamente à escola, «a estrutura rígida, horários fixos, valorização da cultura dominante e professores que possuem baixas ou nenhuma formação académica para as questões da multiculturalidade», são indicadas como as principais causas do afastamento da escola. (Fundação Secretariado General Gitano, 2003 citado por Gabriel, 2007:99)

Por outro lado, a cultura, os hábitos e costumes da população cigana obstaculiza a frequência escolar. Liégeois (2001 citado por Gabriel, 2007:101) refere que «a falta de interesse das famílias; diferentes ritmos de vida (horários, festas, visitas aos pais, trabalhos domésticos das raparigas, doença/morte de um familiar...»); «condições económicas e sociais; falta de motivação; distância da escola; nomadismo; recusa das regras de comportamento; desconfiança das famílias; dificuldade em chegar a horas; actividades profissionais dos pais; mau acolhimento por parte dos professores; insucesso escolar»,

podem explicar a falta de assiduidade das crianças e jovens de etnia cigana, promovendo o seu afastamento e conseqüente abandono escolar precoce.

Barone (2001:26-35) aponta ainda como fatores preponderantes para a saída antecipada da escola por parte dos jovens, sejam eles ou não do grupo étnico em apreço, as pluri-repetências, o desenvolvimento cognitivo dos jovens, a disfuncionalidade dos processos comunicativo-relacionais entre professores e alunos, a distorção do processo de orientação escolar, a interação profunda do insucesso e da autodesvalorização, as desmotivações estruturais em relação ao estudo e sedução precoce por atividades ilegais ou socialmente reprováveis, a mobilidade geográfico-residencial do grupo familiar, a familiaridade do insucesso e as características estruturais e funcionais da rede social.

Mata (2000 citado por Melo 2008:6-49) salienta que «durante muito tempo o abandono escolar passou quase que despercebido, sem sequer ser entendido como um problema, e só com o passar dos anos é que este fenómeno foi despoletando o interesse dos mais atentos». Atualmente, o abandono escolar é «um problema preocupante, tanto pela sua extensão como pelas repercussões que terá na vida dos indivíduos e nas sociedades» (Carneiro, 1997; Murdock, 1999 citado por Melo, 2008:6-49).

Para que tal não continue a verificar-se junto das crianças ciganas, urge enaltecer o papel preponderante que a escola pode desempenhar na mudança de mentalidades, «quer da comunidade cigana, quer da não cigana, salientando a importância da introdução por parte dos professores de práticas interculturais que valorizem a cultura cigana» (Gabriel, 2007:102). A Fundação Secretariado General Gitano salienta a importância da «diferença que existe à partida entre alunos para, entre

outras coisas, não os obrigar a optar entre a sua cultura e a cultura escolar» (Gabriel, 2007:103).

## **2. Normalização do Processo Educativo**

Entende-se por normalização «o direito que todo o cidadão tem de aceder de forma igualitária aos serviços de promoção individual básica (educação, saúde, habitação, etc...) que favorecerão a sua inserção na sociedade em que se desenvolve» (Fundación Secretariado Gitano et al., 2006:21)

O principal objectivo da educação é o de promover nas pessoas as suas qualidades pessoais e sociais, preparando-as desta forma para o seu futuro, pese embora a influência (in) direta das vivências pessoais no seu processo educativo.

Quando se fala em escolaridade não se pode apenas ter em linha de conta o acesso da criança ou jovem ao sistema público de ensino (matricula), deve importar a participação destes em todas as atividades que o estabelecimento de ensino fomenta com vista à sua integração social, sucesso escolar, entre outros fins. Esta participação pode ser influenciada por uma panóplia de fatores ambientais, podendo potencializar ou dificultar a participação do aluno nos processos educativos. Acesso igualitário aos serviços de promoção individual básicos, como a educação, saúde, habitação, entre outros, são elementos chave para a integração do indivíduo na sociedade. Assim, todas as crianças devem ter o direito, de modo equitativo, ao acesso a um serviço público de educação, de modo a que este lhe proporcione os instrumentos necessários para se desenvolver plenamente nas áreas que irão facilitar o

seu desenvolvimento académico e social e a sua inserção como membro ativo da sociedade.

No que concerne às maiores dificuldades do processo normalizador quando nos deparamos com determinados grupos escolares há que destacar: “o acesso à escola; a integração nos ritmos, rotinas e normas escolares; a interação social na aula; o sucesso escolar em função da normativa curricular; a relação da família com a escola; e, o direito à diferença.” (Fundación Secretariado Gitano et al., 2006:22)

Será profícuo então alcançar níveis satisfatórios de normalização em todos os processos educativos sem descurar o direito à diferença e o respeito pelas especificidades culturais das minorias étnicas, introduzindo conteúdos culturais no currículo onde estas crianças ciganas ou estrangeiras se possam manifestar e desenvolver.

Desta forma, surge o conceito de professor multicultural que deverá privilegiar «a igualdade educativa no contexto da aula e fora dela», construir e incrementar dispositivos pedagógicos que possibilitem a equidade. (Fundación Secretariado Gitano et al., 2006:23)

Na perspetiva da Fundación Secretariado Gitano et al. (2003), a escola dos nossos dias terá que operacionalizar mudanças nos materiais curriculares, no sentido de fomentar um conhecimento mais aprofundado das minorias étnicas e da verdadeira educação intercultural. O sistema escolar tem de se munir de conteúdos que vão ao encontro das atividades que as crianças e jovens de etnia cigana têm fora da escola, na tentativa de não acentuar ainda mais a discrepância entre as vivências na família e as vivências na escola.

Desta forma, a característica mais importante do modelo de educação intercultural é o diálogo cultural. A música, como símbolo identitário de uma cultura, aparece como uma das ferramentas mais

interessantes para facilitar esse mesmo diálogo. A facilidade em reconhecer uma mensagem musical auxilia o estabelecimento de um “diálogo musical” entre diferentes culturas. (Molina et al., 2008).

Os quatro pilares da educação segundo (Delors 2005:77) no séc. XXI organizam-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais do conhecimento:

1. Aprender a conhecer, isto é adquirir instrumentos de compreensão;
2. Aprender a fazer para poder agir sobre o meio envolvente;
3. Aprender a viver juntos, afim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas;
4. Aprende a ser, via essencial que integra os três procedentes;

O relatório para a UNESCO sobre educação para o séc. XXI diz-nos que cada um dos quatro pilares do conhecimento deverá ser objeto de atenção igual, para que a educação decorra como uma experiência global ao longo da vida, seja no plano cognitivo e prático para todos os indivíduos da sociedade. Assim, parece-nos que educar para um mundo multicultural é um dos grandes desafios que é colocado à sociedade nos dias de hoje.

Neste últimos anos, as políticas tradicionais de uma educação baseadas em critérios de uma cultura nacional homogénea têm vido a ser objeto de uma apreciação cada vez mais crítica. Assim os sistemas educativos, no sentido mais lato, devem apresentar-se com maior flexibilidade, imaginação e criatividade, de forma a encontrar o ponto justo de equilíbrio para responder às questões deste fenómeno.

Quando olhamos para a educação numa perspectiva multicultural é importante realizarmos uma análise exterior à cultura maioritária no sentido de equilibrar a balança entre as diferentes culturas, para não se correr o risco de adoção de estratégias interculturais. Como educadores, devemos ter consciência clara das diversas culturas que nos vão surgindo no contexto escolar e aproveitar neste caso como educador musical o que melhor podemos retirar, enriquecendo mutuamente o grupo de trabalho que nos é apresentado.

### **3. Intervenção Educativa: marcos na legislação europeia**

A escolarização dos indivíduos está intimamente ligada ao acesso a oportunidades de emprego, daí as minorias étnicas, nomeadamente os ciganos, acabarem por estar sujeitos a diversos processos de exclusão social. Assim, o processo educativo de cada indivíduo influencia diretamente a forma como este se insere na sociedade, podendo comprometer o seu futuro quer ao nível profissional como ao nível pessoal. Nesta linha, estas minorias, bem como a sociedade maioritária, devem ser preparadas para a inclusão social tendo consciência de todo o trabalho de intervenção que é necessário realizar junto das novas gerações, futuro destas minorias, e podem constituir-se como agentes para a erradicação da segregação nestas comunidades.

Quando se aborda a questão da educação, as comunidades ciganas «[...]apresentam características de grande vulnerabilidade e exclusão social. As condições precárias de habitação, as baixas qualificações escolares e profissionais, e a dificuldade de acesso à maioria dos bens e serviços de saúde, emprego, educação e formação, entre outras carências



marcam a vida nestas comunidades onde a pobreza tende a perdurar e a transmitir-se de geração em geração. Neste sentido as comunidades escolares continuam a registar taxas de insucesso escolar, absentismo e abandono superiores aos da população em geral» (Fundación Secretariado Gitano et al., 2006:35).

Alguns países da Europa defendem a integração como principal meta a introduzir no sistema escolar, bem como a erradicação de práticas discriminatórias em contexto educativo, no entanto os respetivos planos nacionais de ação para a inclusão não contemplam os ciganos como um dos grupo-chave. Acontece que a criança cigana, apesar de ser colocada numa escola dita “*normal*”, acaba por não dispor os recursos intrínsecos desejáveis e capazes de responder às suas necessidades e aos objetivos delineados pela escola, podendo, por vezes, correr-se o risco de criar situações flagrantes de isolamento social.

No processo de integração é importante que o sistema educativo elimine práticas que menosprezem a importância da diversidade cultural e a segregação entre crianças ciganas e não ciganas, valorizando as especificidades de cada um e o enriquecimento mútuo que da diferença pode advir.

De acordo com a legislação europeia, os Ministérios de Educação devem adotar medidas de acordo com uma educação integrada e multicultural respeitando os fatores raciais e garantido o acesso ao sistema de ensino tendo em conta algumas das preocupações centrais como as «[...]elevadas taxas de insucesso, absentismo e abandono escolar precoce presente nestas comunidades, os baixos níveis educacionais, atingindo apenas o 4º ano de escolaridade, a não frequência do ensino pré-primário e na desvalorização da escola enquanto meio de socialização e transmissão de conhecimentos que permitem aquisição de

condições necessárias para enfrentar e aceder ao mercado de trabalho (enquanto mecanismo de realização pessoal e social dos indivíduos), no confronto entre culturas associado ao facto de os professores possuírem pouca formação relativamente à questão da multiculturalidade e, dessa forma, gerir de forma adequada os conflitos existentes» (Fundación Secretariado Gitano et al., 2006:36).

Demonstradas as problemáticas existentes ao nível do sistema escolar, é agora necessário criar estratégias e delinear planos bem definidos no sentido de ir ao encontro da diversidade cultural e formar conscientemente todos os protagonistas que fazem parte do processo educacional destas crianças e jovens.

Em território nacional é de valorizar o esforço que tem sido feito nos últimos anos no que respeita à colocação de mediadores culturais de etnia cigana nos estabelecimentos de ensino públicos. A presença destes indivíduos nas escolas tem sido encarada de um modo positivo no que concerne à relação das famílias ciganas com a instituição escolar, reforçando assim «[...]o diálogo intercultural, o sucesso educativo e a diminuição do abandono escolar» (Fundación Secretariado Gitano et al., 2006:36).

A Direção Geral de Educação e Cultura da União Europeia possui uma panóplia de programas que tentam congregar esforços entre os diferentes estados-membros, no sentido de melhorar as condições de educação e de formação da população cigana. O intuito é o de promover uma educação de modo a que os indivíduos se constituam como cidadãos ativos na sociedade, priorizando então a educação intercultural com vista à erradicação de processos de exclusão em grupos socialmente desfavorecidos.

Assim, no âmbito do Programa de Ação Comunitária da União Europeia no domínio da Educação de 2000-2006 foi possível perspetivar alguns dos programas que visavam a promoção da educação e formação das comunidades ciganas:

- Programa da Juventude: incidia «[...]no fomento da aquisição dos conhecimentos, lutando pelo respeito dos direitos do homem e contra o racismo e a xenofobia» (Fundación Secretariado Gitano et al., 2006:37).

- Programa de Ação Comunitário Sócrates: visava «[...] a aprendizagem ao longo da vida e o desenvolvimento de uma Europa de conhecimento», fomentando « o acesso e a igualdade de oportunidades em todos os sectores da educação, designadamente, no ensino básico e secundário» (Fundación Secretariado Gitano *et al.*, 2006:37).

- Leonardo da Vinci: desenvolveu-se « [...] no âmbito da formação profissional, no sentido de combater a discriminação e o racismo através de projetos que promovam condições necessárias para melhorar os sistemas e os dispositivos de formação profissional» (Fundación Secretariado Gitano *et al.*, 2006:37).

Estes programas assentam na ideia de uma globalização educativa multicultural baseada no pressuposto «[...] de cidadania, na partilha de valores comuns e na compreensão mútua das diversas culturas[...]» que fazem parte do espaço europeu (Fundación Secretariado Gitano et al., 2006:37). Desta forma, é fundamental que todos os intervenientes do sistema educativo estejam atentos às particularidades individuais destas

minorias, tendo consciência que todas as medidas são exíguas face à resolução de problemas tão complexos e que cada medida tomada acaba por ter um efeito positivo mas bastante moroso.

#### **4. A educação como resposta à diversidade cultural crescente**

*“Os ciganos surgem associados à música, nas referências mais antigas à sua presença na Europa, como instrumentistas, cantores ou bailarinos.”*

(Costa, 2006:220)

A integração intercultural não é um fenómeno recente e a diversidade cultural pode levar a uma situação onde haja uma mescla intercultural rica e plural.

A educação intercultural pode definir-se como «o conjunto de estratégias organizacionais curriculares e pedagógicas ao nível de sistema, de escola e de classe, cujo o objectivo é promover a compreensão e a tolerância entre indivíduos de origens étnicas diversas, através da mudança de percepções e atitudes com base em programas curriculares que expressem a diversidade de culturas e estilos de vida» (Sousa, 2010:48-49).

#### **5. Música e a Dança na Comunidade Cigana**

A música e a dança são parte integrante da cultura de qualquer cigano e é também através delas que este povo se faz conhecer um pouco melhor ao longo da sua história. É possível observar na Europa Central e

Oriental um quadro histórico da arte entre os ciganos que ainda hoje é admirado nos diversos meios sociais existentes, tal como os instrumentos que estes tocavam. (Nunes, 1996:321)

Ao longo dos séculos, a música foi sempre um elemento muito presente nas comunidades ciganas, podendo, por isso, ser uma ótima ferramenta multicultural e interdisciplinar para realizar a ponte entre a sociedade maioritária e estas comunidades.

Já se ouvia falar de músicos oriundos da Índia no século V e, desde então, animaram muitas cortes, muitas festas para as quais eram solicitados, extasiando a assistência com o exotismo das suas roupas, o movimento das suas danças e a beleza da música. Talvez por terem absorvido alguns elementos do seu folclore, nos países da Europa de Leste a música cigana tem características muito especiais, sendo o violino “zíngaro” um elemento essencial que é tocado com a maior maestria.

Já na Península Ibérica, o flamenco, em que a guitarra é protagonista, implantou-se de tal forma que passou a fazer parte da própria cultura espanhola. Os ciganos portugueses, hábeis guitarristas, tocavam e cantavam música flamenca enquanto as mulheres revelava m uma apetência única para a dança, iniciando-se desde muito cedo nesta arte, quando ainda meninas.

Segundo Nunes (1996), entre os finais do século XV e o século XIX, existiam vários registos que apontavam os ciganos provenientes da Alemanha, França e Itália como tocadores de alaúde na corte húngara. Outros tocavam cítara durante as corridas de cavalos dos Reis da Polónia, da Boémia, da Hungria e paxás turcos.

A música cigana estava presente em todos os eventos sociais, tais como bailes, festas campestres, cabarés e residências de magnatas,

chegando mesmo as classes ricas dos magiares a ter a sua orquestra cigana. Este tipo de música era tão popular que foi considerado como conservador das árias populares, até mesmo o Hino Nacional húngaro era em música cigana (marcha de Rakoczi).

No final do século XVIII, durante as guerras de Napoleão, o recrutamento das tropas era realizado nas praças públicas da Áustria e Hungria, onde se podia ouvir a música típica desta etnia.

No que respeita às características da música cigana, segundo Nunes (1996) a grande parte dos seus elementos musicais foram importados pelos músicos ciganos dentro das cortes onde estes atuavam através dos grandes senhores húngaros do século XVII. Os instrumentos, a técnica, a

orquestração e harmonização foram adquiridos no Oriente. O instrumento eleito dos ciganos de origem húngara era o címbalo, sendo as orquestras ciganas caracterizadas pela existência de um “quarteto de cordas”, nomeadamente dois violinos, um contrabaixo e um címbalo.



**Figura 1** – Címbalo [http://www.eliznik.org.uk/Romania Music/images/tambal-mic.htm](http://www.eliznik.org.uk/Romania%20Music/images/tambal-mic.htm)

A música cigana, segundo a perspectiva de alguns estudiosos, acaba por não ser independente e desde sempre foi permeável à influência dos países onde acontece. Já no pensamento de Leblon (1990), a música cigana não é mais do que o folclore peninsular e a música popular espanhola interpretada pelos ciganos à maneira cigana. E o mesmo se passa em relação à dança.

O traje, a língua e o modo particular e distinto de interpretação dos ciganos dão às suas músicas um ar peculiar.

O processo de transformação da música folclórica ou popular magiar atraiu a intervenção de influências diversas, como a indiana, persa, turca e grega, pelo que se constata que contrariamente ao que foi afirmado muitas vezes, os ciganos de Espanha não chegaram de “mãos vazias”. Aqui a questão mais delicada que se coloca é aquela que respeita às relações e interferências entre um repertório profissional exclusivamente ibérico e uma música cigana autêntica.

Na mesma linha dos músicos profissionais, os ciganos não procuraram impor um folclore estrangeiro, mas interpretar o mais fielmente aquele que o público conhece e aprecia. Em meados do século XIX, há que realçar que os ciganos não cantam mais do que textos de circunstância, ou seja, interpretam os velhos romances tradicionais.

O acompanhamento musical do repertório interpretado pelos ciganos, nomeadamente aquele que está contemplado nos textos literários e documentos dos séculos XVI, XVII e XVIII, é limitado, resumindo-se às percussões com a ajuda de membranofones, idiofones e outros instrumentos.

Na obra de Cervantes, *La Gitanilla*, é evocado o uso do tamboril, tamborim, pandeireta, adufe (sonajas) e castanholas. O tamboril é um

pequeno tambor, maior em altura do que largura, que se toca com uma baqueta apenas enquanto com a outra mão então disponível se toca uma flauta apelidada de pito. O tamboril ainda é utilizado no acompanhamento dos fandangos folclóricos na região espanhola de Huelva. Tem que ter-se em conta a distinção entre o tamborim de caixa cilíndrica e o tambor de caixa quadrada, podendo existir diversas variações destes.

Desde o século XV que os ciganos são nómadas, se foram impondo como músicos profissionais, participando em festas populares, como o caso da conhecida festividade espanhola em honra do Santo Sacramento (*El Corpus*).

Na Hungria foram identificados três tipos de música de cunho popular:

- ✓ O folclore tradicional, que passou à margem das influências desta etnia;
- ✓ Verbunkos, um género instrumental que se crê puramente cigano;
- ✓ A canção popular, interpretada à maneira cigana.

Caso semelhante acontece na Andaluzia, com um folclore sem influências, um género flamenco e a canção popular andaluza com uma interpretação muito particular.

De uma maneira geral, os ciganos têm a “arte” de ao apropriarem-se da música de outros e de a tornar irreconhecível.



### **5.1. O Ritmo e a Caixa Flamenca**

Sendo adquirido que os ciganos são mestres na arte dos batimentos com as mãos (palmas e estalar de dedos), pode dizer-se que estes foram os inventores dessas técnicas.

As percussões manuais são interpretadas em outras regiões fora de Espanha, encarando-se os ciganos da Europa Central como grandes especialistas da percussão improvisada.

No que respeita aos batimentos efetuados com os dedos, Covarrubias (1943 citado por Leblon, 1990) mencionou-os no início do século XVII como castanhetas, não os associando exclusivamente ao povo cigano. Dá ainda importância aos golpes de pés, introduzindo o termo sapateado, que nada mais pretende do que marcar o ritmo da dança.

Convém reter que, após o século XVI, os ciganos são considerados profissionais da dança em Espanha. Nesta vertente, também é perceptível a fusão de diversos elementos fundamentalmente andaluzes, reiterando-se a panóplia de influências que os ciganos encerram nas suas interpretações.

É certo que os ciganos têm desempenhado um importante papel no desenvolvimento do complexo código dos batimentos de mãos, pois muitas vezes preferem-no usar como acompanhamento exclusivo de canções e danças nas suas festas mais íntimas. Isso não significa necessariamente que eles trouxeram consigo esta técnica, muito menos a terem criado a partir do zero. (Leblon, 1990) No entanto, eles foram capazes de encontrar elementos locais e adaptá-los aos seus usos tradicionais para a execução de ritmos.

Ora os ciganos da Europa Central não podem ser considerados músicos profissionais, dado que as suas técnicas são apenas utilizadas num ambiente do foro privado, não sendo exteriorizadas em ambientes públicos. A música destes compreende essencialmente duas categorias bem distintas: uma canção de longa duração, apelidada Loki Dili e uma música de dança, conhecida por K'elimaski dili e fundamentalmente vocal.

Os musicólogos que estudaram de perto este tipo de músicas estão de acordo ao afirmar que elas não têm relação alguma com os folclores ou com as músicas populares da Europa Central, considerando-as, portanto, puramente ciganas.

Os ciganos enfatizam, ainda, a estrutura rítmica com um pouco de percussão improvisada - com latas de metal ou colheres, por exemplo - mas esses elementos não são absolutamente essenciais. A prática habitual consiste em marcar o ritmo emitindo uma diversidade enorme de sons com a boca.

Os intérpretes atuam muitas vezes em duo e entoam um virtuosismo surpreendente nos tempos baixos e nos tempos intermédios. Os ciganos da Hungria usam para nomear estes ritmos vocais o termo Bogo que significa baixo ou ainda Szajbogo, entendido como contrabaixo.

O sistema rítmico do flamenco é comparável ao da música moderna indiana (Tāla), inscrevendo-se frequentemente em períodos de doze tempos com acentuação no 1º, 3º, 6º, 8º, 10º e 12º como na Figura 2.



Figura 2 – Ritmo Flamenco

Apesar desta aparente rigidez, este sistema permite a elaboração de fórmulas rítmicas bastante diversas graças às síncopas, aos silêncios, aos andamentos e sobretudo ao corte do período em sequências rítmicas de duração variável, nas quais cada um dos tempos pode ser dividido em várias unidades.

Estas fórmulas rítmicas, denominados compassos, podem ser agrupadas em categorias de acordo com o seu esquema de base e cada variedade de compassos caracteriza um tipo de canção ou de dança.

Outros elementos intervêm nesta categorização, em particular o modo e o tempo, contudo a estrutura rítmica é fundamental, pois ela permite, por si só, identificar as principais danças e tipos de música que constituem a grande família flamenca.

Os cantos ligados à dança representam, na verdade, diversas etapas na evolução que vai da canção com métrica do tipo regular (a dois ou a três tempos) própria do folclore à canção com métrica de tipo periódica (a oito ou doze tempos), característica do estilo flamenco.

Na primeira categoria, a mais próxima do folclore, podem situar-se as sevillanas e alguns fandangos regionais. Na segunda podem integrar-se estilos como o rubato, os tangos, os tientos, seguriya e soleá.

Pode-se ainda falar da influência exercida pelo género flamenco sobre o folclore andaluz (aflamencamiento). No entanto, a grande diversidade do flamenco, face a esta dicotomia bastante esquemática, advém da enorme riqueza do folclore andaluz do qual é constantemente alimentado.

Atualmente coexistem dois tipos de interpretação de flamenco na Andaluzia: um é refinado e muito mais elaborado do ponto de vista artístico, sendo aquele que os andaluzes interpretam. O outro, o dos ciganos, é caracterizado por uma expressividade e eficácia imediatas do

ponto de vista emotivo. É certo que o cigano andaluz, como os seus semelhantes na Europa Central, utiliza processos vocais particulares, como vibratos, timbres característicos, mudanças repentinas de registo, *accelerandos* e *ritardandos*.

Assim, na linha de pensamento de Leblon (1990), os ciganos não inventaram o folclore andaluz, contudo a dita música flamenca não existiria sem eles. O flamenco nasceu das tradições acumuladas numa determinada região espanhola de onde vêm os ciganos. A riqueza da herança cultural andaluza, a rápida aculturação dos ciganos, a interdição às suas atividades musicais profissionais e o contexto particular em que as perseguições ocorreram em muito contribuíram para o aparecimento de uma arte singular denominada flamenco.

Esta não é uma música puramente cigana, nem uma música tradicional autóctone aciganada, é um fenómeno musical à parte, inclassificável e único no seu género. Flamenco não é apenas um substantivo ou adjetivo para designar uma canção, é antes uma visão do mundo, uma filosofia, uma arte de viver. Hoje em dia, ser flamenco não é mais ser cigano, é ser da Andaluzia.

A caixa flamenca constituiu-se como uma das principais ferramentas da planificação deste projeto.

Cajón é o termo utilizado em espanhol que significa caixa. Este instrumento teve origem no Perú colonial com a presença dos escravos africanos, estes criaram a caixa flamenca como recurso alternativo às suas práticas rítmicas culturais com instrumentos de percussão. Ainda hoje este instrumento é considerado como Património Cultural da Nação daquele país.



**Figura 3** - Caixa Flamenca construída no decorrer das sessões do projeto

Atualmente, este instrumento (Fig.3) encontra-se na cultura de diversos países e o seu principal impulsionador na música flamenca foi Paco de Lucia. É um instrumento versátil para realização de variados ritmos e ideal para acompanhar qualquer estilo de música. Com a evolução dos tempos, a caixa flamenca passou a existir com pré-amplificação para poder ser usado em espetáculos ao vivo.

O uso das caixas flamencas na sala de aula pode ser encarado como grande potencial multidisciplinar, como aconteceu no projeto que ora apresentamos, aflorando a questão da transversalidade nas diferentes disciplinas que o currículo formal da escola atual tanto investe neste momento.

O programa da disciplina de educação musical pode, assim, contemplar as caixas flamencas que, quando pensadas, necessitam do recurso à Matemática, nas medidas de comprimento por exemplo, do

igual recurso à Educação Visual e à Educação Tecnológica, no desenho, na manipulação das madeiras e na construção do instrumento propriamente dito, e do recurso a quantas disciplinas se mostrem interessadas em fazer parte de uma planificação integrada com a música.

## 5.2. A Música Cigana em Portugal

“Esta ausência deriva da sua «invisibilidade» em termos comerciais, mediáticos e de expressão cultural, invisibilidade que, no entanto, não implica a sua inexistência [...]”

(Blanes, 2010:834)

A música e a dança foram desde sempre parte integrante da cultura cigana em Portugal, mas devido à ausência de documentos escritos que relatem esta arte torna-se difícil descrever a sua vigência no nosso país.

O facto da produção musical cigana existente ser sustentada na venda ilegal e nas interpretações ao vivo nas diversas festividades da comunidade cigana, faz com que esta esteja quase inacessível e pouco visível ao exterior. A primeira documentação sobre a música e a dança ciganas em Portugal refere que “não tendo uma música instrumental propriamente dita, como os ciganos da Hungria, os portugueses limitam-se a reproduzir, sem originalidade os cantos e bailados dos ciganos espanhóis”. (Coelho, 1995 citado por Blanes, 2010:835)

Desta forma, os ciganos portugueses sempre foram pouco criativos e grande parte dos cantos e bailados que interpretam pertence aos ciganos espanhóis. Por norma, os seus géneros musicais preferidos são o flamenco, os tangos, as bulerias e os fandangos.

Segundo Blanes (2010), os instrumentos mais usados pelos ciganos portugueses são a viola flamenca, o palmeo (utilização de palmas como

elemento rítmico e percussivo) e a caixa flamenca (cajón). A “Rumba Cigana” surge nos anos 60 com o músico Pere Pubill i Calaf e torna-se ainda mais famosa com o grande sucesso do aclamado grupo Gipsy Kings nos anos 80 e 90, tornando-se então no estilo musical de referência para a população cigana em Portugal. Mais tarde, já nos finais do séc. XX, surge também o agora conhecido grupo musical Ciganos D’Ouro.

Segundo a perspectiva do mesmo autor, ao olharmos para os registos discográficos mais antigos poderíamos ir mais longe ao refletirmos sobre a mitologia do Fado, onde se discute se a Severa seria ou não cigana. A canção cigana é rodeada de sentimento e paixão, tal como o fado.

Ainda através dos relatos de Miguel Queriol (Pimentel, 1904), constata-se que o fado se introduz gradualmente nos salões privados das classes mais altas da sociedade. Surgem, neste contexto, a “fadista” Maria Severa<sup>1</sup> e outras cantadeiras, entre outros ícones representantes do fado de Lisboa do século XIX, caracterizado pela dança e sapateado, e cantar lamentoso e melancólico, acompanhados pelas guitarras da época (Nery, 2004).

---

<sup>1</sup> Obras como “A Severa” (1901), de Júlio Dantas, ou do filme (primeiro filme sonoro português) com o mesmo título de José Leitão de Barros (1931) permitiram que esta “fadista” se tornasse num de ícone nacional do Fado, tal como a sua ligação com o 13º conde de Vimioso, D. Francisco de Paula de Portugal, cavaleiro tauromáquico, que combatera nos exércitos miguelistas e falecido em 1865 (Carvalho 1994)



Figura 4 – Cartaz do filme “A Severa”, de Leitão de Barros.



A aprendizagem musical na etnia cigana é levada a cabo em contexto informal, passando de geração em geração, sendo que a língua utilizada é o português e o castelhano e tem normalmente como temas o amor impossível, a saudade, entre outros.

No que respeita às características musicais que identificam o seu carácter de interpretação, as técnicas vocais são vivas e baseadas em dissonâncias e microtons. Existe uma clara preferência por modos menores e constantes modulações. A sonoridade da escala melódica e da escala harmónica é claramente aquela que nos é mais familiar na música cigana bem como a terminação em cadência plagal.



**CAPÍTULO II**  
**ESTUDO EMPÍRICO**



## **1. Metodologia**

Numa fase inicial procurou-se fazer pesquisa através das mais diversas referências bibliográficas sobre as origens e *modus vivendi* da comunidade cigana em Portugal. Após a recolha e análise da informação foi realizado um primeiro contacto com elementos chave da comunidade através de entrevistas no sentido de entender de que forma a educação artística está relacionada com a comunidade cigana dos bairros sociais do planalto do Ingote em Coimbra. Após a realização destas entrevistas procedeu-se à análise de resultados adquiridos seguindo-se de uma planificação que pudesse servir de apoio aos professores de educação musical, com vista a novas dinâmicas de inovação educacional com este público-alvo. Foi realizado um teste diagnóstico individual, no sentido de perceber qual a real situação socioeconómica e educativa, bem como conhecer as mais diversas situações familiares (não mencionados para proteção dos intervenientes), elementos considerados fundamentais para melhor compreensão de atitudes manifestadas ao longo das sessões, as quais estavam, principalmente, relacionadas com carências afetivas.

Podemos assim concluir que a metodologia aplicada neste projeto é claramente investigação-para-a-ação.

## 2. Caracterização dos Bairros Sociais do Planalto do Ingote

O Planalto do Ingote situa-se na periferia da cidade de Coimbra e é constituído por três bairros de habitação social: Rosa, António Sérgio e Ingote.<sup>2</sup>

Desde a sua origem, estes bairros são referenciados pela sua situação de marginalidade, pobreza e exclusão social, tendo como causas principais o álcool, tráfico, toxicodependência, prostituição, desemprego, desajustamento psicossocial, doença, insucesso escolar e delinquência juvenil.

O Bairro do Ingote teve como entidade promotora a Câmara Municipal de Coimbra (CMC) em parceria com o Instituto de Gestão e Alienação do Património Habitacional do Estado (IGAPHE) e foi construído entre 1973 e 1975 no sentido de combater a carência de habitação social após o 25 de abril devido por exemplo aos retomados das ex-colónias portuguesas. “Contabilizam-se 26 prédios construídos, 223 fogos e 158 núcleos familiares residentes o que dá um total aproximado de 668 pessoas residentes.” (1) Em 1984 o bairro do Ingote sofre uma nova ampliação habitacional designada por Bairro do Ingote Fundo Fomento de Habitação constituída por mais “147 fogos, 39 frações não habitacionais, tais como garagens e lojas e 131 núcleos 19 familiares residentes”. Dos 147 fogos, 107 foram atribuídos em regime de arrendamento social e 40 fogos adquiridos pelos proprietários através de prestações mensais durante 25 anos.

---

<sup>2</sup> A documentação para a caracterização dos três bairros foi gentilmente cedida pela Coordenadora do Projeto Trampolim – Programa Escolhas 4ª Geração, Dr.ª Carla Mendes.

O Bairro António Sérgio foi construído entre (1985 e 1989), e contempla 144 fogos vendidos aos Associados da Cooperativa de Habitação Económica da Função Pública.

O Bairro da Rosa contempla 222 habitações e 183 núcleos familiares residentes correspondendo a 850 habitantes. É o mais recente dos três bairros e também o que sustenta mais habitações e maior número de residentes. Foi também edificado pela CMC em parceria com o IGAPHE e o Instituto Nacional de Habitação (INH). Este bairro surgiu como principal objetivo de eliminação das barracas e realojamento das famílias que nelas habitavam.

O início da sua ocupação data de 1994 com o realojamento provisório dos agregados familiares no “Casarão” da Conchada. Em 1995 foi ocupado pelas famílias abrangidas pelo Programa de Erradicação de Barracas e, em 1996 houve realojamento dos concorrentes efetivos do Concurso para atribuição de 30 habitações sociais na modalidade de arrendamento no Bairro da Rosa. Em 2002 foram realojados mais 26 agregados familiares na sequência do Concurso para atribuição de habitações sociais na modalidade de arrendamento no Bairro da Rosa.

Existem diversos serviços de apoio à comunidade como a Escola Básica do 1º ciclo e Jardim de Infância; Atelier de Tempos Livres; Centro de Dia para Idosos; Centro Social de S. Pedro; Centro Comunitário de S. José; Associação Cultural de Coimbra; Centro de Ação Social da Câmara Municipal de Coimbra.

Ao longo destes últimos anos foi desenvolvido um trabalho de requalificação física e humana. No que respeita a qualificação física há que destacar os arranjos exteriores; Projeto equipamento cultural, desportivo, associativo; fachadas e espaços comuns; obras interiores nas habitações; hortas; balneários do polidesportivo; programas de limpeza e

manutenção de espaços verdes. No que respeita à requalificação humana versou-se sobre a regularização das situações de ocupação irregular; renda apoiada; processo de venda no Ingote; Animarte: iniciativas culturais, desportivas, recreativas, férias; Centro de Artes e Ofícios/ Escola de Música; Trampolim; Dia dos Vizinhos; nomes das ruas.

### **3. A relação escola-família: um caso prático no Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel**

*“É em torno dela que tudo gira, é através dela que se adquire status, prestígio e valorização social.”*

*(Barreto, 2006; 24)*

No que concerne à caracterização da relação Escola/Família das crianças e jovens envolvidos neste projeto foi realizado um inquérito por questionário aos alunos e respetivos encarregados de educação, assim como uma entrevista com a Técnica Superior de Serviço Social do Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel - Coimbra, Dr.<sup>a</sup> Anabela Pinto, para melhor perceber a relação destes indivíduos com a escola, e vice-versa.

Segundo as informações recolhidas na entrevista pôde constatar-se que o Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel é um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) dado ter um elevado número de alunos em risco de exclusão socioeducativa. Este programa, financiado pelo Programa Operacional Potencial Humano (POPH), tem como principais diretrizes o combate ao abandono escolar precoce e absentismo, a promoção do sucesso escolar, a transição qualificada da



escola para a vida ativa, o combate à indisciplina, o envolvimento das famílias no processo educativo das crianças e jovens, entre outras.

Esta denominação trouxe a este agrupamento situado na periferia da cidade de Coimbra não apenas recursos financeiros mas também humanos, tais como docentes para apoios específicos nas áreas da Língua Portuguesa e Matemática, animadores socioeducativos, técnica superior de serviço social e mediadora sociocultural.

Os alunos que frequentam o agrupamento são provenientes de diferentes contextos, de entre eles o Planalto do Ingote. Como já foi referido, o Planalto é constituído por habitações sociais cedidas pelo Município de Coimbra onde estão alojadas famílias com sérias carências e fragilidades. A etnia cigana está aqui presente em larga escala, fruto do realojamento efetuado há alguns anos de pessoas que viviam em acampamentos e barracas.

Os alunos de etnia cigana são crianças e jovens que têm, normalmente, algumas dificuldades de aprendizagem e de comportamento, perspetivando a escola com um outro olhar. Por norma, estão inseridos em turmas de percurso curricular alternativo (PCA). Não se revêm nos currículos formais, dando enfoque a tudo aquilo que se possa parecer com as vivências que têm na sua própria comunidade. Assim, estes alunos têm um especial apreço pela disciplina de Educação Musical, onde, sempre que lhes é dada a oportunidade, exploram ritmos e sonoridades associadas às suas raízes culturais e festividades.

Os ciganos são os que mais engrossam os dados relativos ao abandono escolar precoce neste agrupamento, especialmente os do sexo feminino. No término do ano letivo transato (2011/2012) apuraram-se onze alunos em situação de abandono, seis no 2ºciclo e cinco no 3ºciclo de escolaridade. Todos os casos de abandono registados no 2ºciclo

respeitam a alunos de etnia cigana, sendo que dos cinco registados no 3ºciclo, três são ciganos. Do total de abandonos, nove são raparigas que deixaram o sistema de ensino para “casar” segundo as tradições da cultura cigana. A partir do momento em que ficam noivas, é muito raro assistir à continuidade da jovem cigana na escola. A maior parte completa o 5º ou o 6ºano, não valorizando a progressão nos estudos e atestando que uma maior escolarização não lhes trará nada de novo. Os rapazes abandonam normalmente a escola porque o mundo exterior é considerado mais atrativo do que aquele que existe dentro dos limites da escola. Muitos seguem a mesma atividade dos seus familiares, dedicando-se à venda ambulante em feiras, enquanto outros deixam-se seduzir pela obtenção de proveitos de modo fácil e rápido, caindo em situações de ilegalidade e contraordenação.

Dado que estes jovens deveriam estar na escola, segundo a legislação em vigor, os abandonos são reportados não apenas à Direção Regional de Educação do Centro mas também à Comissão de Proteção de Crianças e Jovens ou ao Tribunal de Família e Menores de Coimbra. Estes organismos procedem às diligências que consideram adequadas a cada caso em concreto no sentido de promover o regresso do jovem ao ensino, no entanto, pela experiência da Técnica Superior de Serviço Social do Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel, é muito raro assistir ao retorno à escola por parte de jovens ciganos.

Assim, pode dizer-se que enquanto esta população não reconhecer à escola o importante papel educativo que ela tem na vida das suas crianças e jovens, a escolarização destes estará sempre hipotecada, privando-os, muitas vezes, do pleno exercício dos seus direitos enquanto cidadãos. A relação escola-família não pode nem deve ser descurada pela comunidade educativa, de modo a poder-se intervir junto dos

encarregados de educação e familiares, integrando-os nos processos educativos dos seus educandos. Cabe aos docentes, técnicos e restantes intervenientes fazer sentir o responsável escolar como uma “peça” fundamental da escola, conhecendo-o, auxiliando-o, implicando-o nas tomadas de decisão, responsabilizando-o quando necessário.

Não temer o contato direto com a população cigana nos bairros é uma das premissas fundamentais para se conhecer o terreno bem como a realidade cultural desta etnia. Lembremo-nos que é muitas vezes o distanciamento entre minoria étnica e sociedade maioritária, e vice-versa, que provoca o preconceito, frequentemente gerado no desconhecimento.

#### **4. As Práticas Musicais na Comunidade**

Após a realização das entrevistas a alguns dos elementos-chave da comunidade cigana do Planalto do Ingote, foi possível concluir que as raízes musicais da comunidade aí situada foram-se perdendo ao longo dos anos, em muito devido à sua longa fixação nestes bairros (como refere um dos entrevistados, “Celinho”). Contudo, foi possível perceber segundo o relato do entrevistado Nelson Salazar, que a origem da sua aprendizagem musical aconteceu em contexto familiar. O seu contato com a música foi sempre ao som do ritmo do flamenco e a sua prática aconteceu naturalmente quando este se junta em grupo com os seus amigos e tocam na rua com os materiais que estão ao seu alcance. Aprendeu a tocar guitarra clássica através da imitação com os mais velhos por via oral e visual. A afinação da guitarra é feita através do ouvido e o entrevistado toca e compõe todas as suas músicas por ouvido e sem qualquer formação musical.

O Nelson foi confrontado com a seguinte pergunta: se te dessem oportunidade de aprender música numa escola gostarias de o fazer?

“não gostava de frequentar uma escola porque não tenho paciência para aprender e gosto mais de aprender a descobrir as notas.” (Nelson Salazar, 2011)

Concluimos assim que o entrevistado rejeita claramente a aprendizagem de um instrumento através da formação musical dado que valoriza muito mais a aprendizagem pela descoberta.

## 5. A Intervenção Propriamente Dita

O trabalho prático levado a cabo no Planalto do Ingote decorreu durante trinta e uma sessões e culminou na realização de três concertos para a comunidade em geral. Cada sessão teve uma duração estimada entre uma a duas horas, realizando-se num espaço situado no Bairro do Ingote apelidado de “Sala do Ingote”, que serve à dinamização de algumas atividades do Projeto Trampolim – Programa Escolhas 4ª Geração.

Pode-se enquadrar as planificações realizadas no 1º, 2º e 3º ciclos de escolaridade, visto os destinatários terem idades compreendidas entre os 8 e os 16 anos. Segue-se então a identificação dos participantes no projeto:

Nome dos Participantes do Projeto	Data de Nascimento	Sexo	Etnia
Toni Rui Santos Coelho	11-06-2004	Masculino	Não Cigano
Ricardo Augusto Mafra Costa	24-03-2003	Masculino	Cigano
Manuela Agostinho Cardoso	17-02-2003	Feminino	Cigana
Manuela Maia Cardoso	23-11-2002	Feminino	Cigana
Germano Maurito Cardoso	11-11-2002	Masculino	Cigano
Sandro Miguel Machado Baptista Gomes	25-09-2000	Masculino	Não Cigano
Vasco da Silva Mendes	20-12-2001	Masculino	Cigano
Duarte Costa Cardoso	02-11-2000	Masculino	Cigano
Ismael Cardoso	23-03-2000	Masculino	Cigano
Rodolfo José dos Santos Abreu Monteiro	16-04-1998	Masculino	Cigano
Micaela Filipa Machado Baptista	13-06-1997	Feminino	Não Cigana
Maria Carolina Silva Castro	29-11-1996	Feminino	Não Cigana
Cátia Sofia Folgado Monteiro	04-06-1996	Feminino	Não cigana

Inês Isabel da Silva Castro	23-04-1992	Feminino	Não cigana
Tiago Daniel dos Santos Abreu Brito	10-12-2001	Masculino	Não cigano
José Manuel Cardoso	29-10-2004	Masculino	Cigano
Moisés Gonçalves Mafra	29-03-2002	Masculino	Cigano

**Tabela 1** – Identificação dos participantes no projeto

O número total de participantes no projeto foi de 17 indivíduos, sendo que 12 eram do sexo masculino e 5 do sexo feminino, todos eles destinatários e abrangidos pelas atividades do Projeto Trampolim, maioritariamente de etnia cigana e residente no Planalto do Ingote.

Após observação direta desta comunidade relativamente à sua cultura e formas de estar, percebeu-se que o processo de ensino-aprendizagem para estes indivíduos devia contemplar, sobretudo, o pendor empírico da atividade musical, com um recurso reduzido a teorias e métodos formais de ensino.

Segundo as informações recolhidas através das entrevistas aos participantes, pode afirmar-se que o modo de aprender destes indivíduos processa-se de forma “primitiva”, isto é, o seu método de aprendizagem acontece, principalmente, pela observação. Assim tem sido desde sempre, conhecimento esse que passa de geração em geração, em que os mais novos aprendem com os mais velhos através da imitação. Deste modo, em contexto de sala de aula, o professor de educação musical tem que ter em conta que para estes indivíduos a teoria é uma questão supérflua, devendo aproveitar ao máximo as suas potencialidades e qualidades musicais de execução musical através da imitação.

Na planificação presente no Anexo E pode-se observar os materiais utilizados ao longo das sessões, o trabalho musical desenvolvido bem como os objectivos dessas mesmas atividades.

Foi exigido ao professor que ao longo das sessões estivesse atento, aproveitando muitas vezes os improvisos que iam surgindo no seu decurso. Ao longo das sessões o professor deve de estimular sons e ritmos aproveitando sempre aqueles que cada criança consegue reproduzir espontaneamente para posteriormente conseguir estimular sons idênticos.



**Figura 5** – Sessão com os destinatários do projeto desenvolvido no Planalto do Ingote, em Coimbra

Aproveitando o trabalho que estava a ser realizado pelo dinamizador do Projeto Trampolim, Hugo Cortez, com a construção de “Caixas Flamencas”, surge a ideia de uma planificação que fosse ao encontro das preferências musicais das crianças e jovens. Desta forma, pretendia-se inculcar neste mesmo grupo a prática musical através de caixas flamencas, buscando uma aprendizagem rítmica em conjunto.

### **5.1. Objectivos específicos**

Neste projeto procuramos desenvolver o gosto pela prática musical e a capacidade de desenvolver tarefas em grupo. Promover a vontade de aprender e querer fazer mais e melhor ao longo das sessões, inculcando desta forma rotina, regras, disciplina e responsabilidade neste grupo específico.

É prioridade neste projeto valorizar e promover este público-alvo no sentido de desenvolver positivamente a sua autoestima, destacando ao longo das sessões todo o trabalho positivo que estes possam vir a realizar.

### **5.2. Estratégias**

Numa fase primária tentamos perceber se seria possível realizar um ensino musical formal através de atividades lúdicas recorrendo à metodologia de Carl Orff e deparamo-nos com a recusa geral do grupo em querer aprender música através de elementos teóricos. Vista esta circunstância fomos à procura do gosto musical deste grupo no sentido de os cativar para prática musical. Como a aprendizagem formal não é bem aceite pelo grupo, optamos pelo processo informal com recurso à imitação realizando exercícios rítmicos de forma gradual, ou seja, optamos por experimentar/vivenciar antes de teorizar qualquer ideia, nunca descurando que na educação temos de ter sempre em conta os estados de desenvolvimento natural da criança ao nível físico psicológico e mental (Rousseau cit. por Torres 1998:38). Ao encontrarmos os gostos musicais deste grupo, utilizamos esses mesmos temas como reforço à aprendizagem formal onde foi possível falar das características do som, polirritmia, dos diferentes compassos simples e compostos, bem como da forma de uma canção.








Foi utilizado também o reforço positivo e negativo nas atividades desenvolvidas como forma de estímulo ou penalização ao longo das sessões. Como reforço negativo foi criada por exemplo uma regra em que quem não comparece-se nas últimas duas sessões antes das apresentações em público não subiria ao palco, o que era bastante constrangedor visto que este grupo sente imenso orgulho em se mostrar perante a sua comunidade. Como reforço positivo optamos por doar uma caixa flamenco que eles próprios fizeram mas que só teriam direito a esta se participassem em 90% das sessões.

### **5.3. As Atividades**

Ao longo das 31 sessões foi realizado um trabalho rítmico gradual por imitação fazendo uso do corpo, de instrumentos não convencionais realizados pelo grupo com materiais recicláveis e por fim com caixas flamencas criadas com ajuda do professor e do animador do “Projecto Trampolim” Hugo Cortês.

O ritmo é um aspeto muito valorizado que pode ser trabalhado através de múltiplos materiais para a experiência musical, desde provérbios, rimas, canções, *ostinatos*, jogos e danças, que podem ser acompanhadas de gestos de percussão com o corpo. (Goolart, 2000:10-11). No que respeita execução rítmica por imitação, foram realizados trabalhos com compassos simples e compostos, uso de fórmulas rítmicas em compassos simples como forma de desenvolver a capacidade auditiva e de memorização.

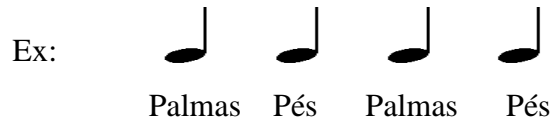
Na figura 6 podemos observar as fórmulas rítmicas utilizadas ao longo das sessões em compassos simples de quatro tempos.

FORMULAS RITMICAS	
A	
B	
C	
D	
E	

**Figura 6 - Fórmulas Rítmicas I**

Com as fórmulas rítmicas apresentadas demonstramos agora alguns dos exercícios realizados com os participantes ao longo das sessões:

- ✓ Imitação monorrítmica – O professor reproduz o ritmo e os participantes respondem em grupo.
  
- ✓ Imitação rítmica com diferentes níveis corporais – O professor realiza uma fórmula rítmica utilizando duas ou mais partes do corpo.



✓ **Jogo Rítmico** – O professor forma dois ou mais grupos em fila todos virados no mesmo sentido e sem olhar para o colega de trás. O professor transmite nas costas do último elemento de cada grupo uma das fórmulas rítmicas aprendidas sem que os restantes elementos percebam qual o ritmo que está a ser comunicado. Se o primeiro elemento da fila transmitir corretamente o ritmo enviado pelo professor o grupo ganha um ponto. O grupo que no final conseguir mais pontos ganha o jogo.

✓ **Imitação rítmica individual** – O aluno reproduz uma fórmula rítmica aprendida e o restante grupo responde por imitação. Neste exercício o professor pode fazer uso das dinâmicas (p e F), andamento rápido ou lento, exploração de sons corporais estimulando a criatividade do aluno, entre outros.

✓ **Imitação Polirrítmica** – O professor inicia a imitação com uma fórmula rítmica e enquanto os alunos respondem já têm que estar atentos e memorizar a fórmula rítmica que o professor realiza ao mesmo tempo.

✓ **Jogos de movimento:** utilização de instrumentos com diferentes timbres de forma a criar um movimento associado a cada timbre. Quem não respeitar a regra perde o jogo. Os últimos dois elementos do grupo ganham o jogo.

A criatividade do professor é fundamental neste tipo de atividades musicais e quanto maior for a sua dinâmica melhor são os resultados obtidos. Com estes exercícios rítmicos foi possível estimular nos intervenientes a sua acuidade auditiva, memorização, concentração, disciplina, autonomia, criatividade e capacidade de improvisação.

No que respeita à aquisição de conteúdos musicais os participantes com estes exercícios lúdicos aprenderam as características do som e a diferença entre monorritmia e polirritmia.

Nas imagens seguintes podemos visualizar parte do processo para construção de uma caixa flamenco. Estas caixas flamencas foram construídas pelos participantes em conjunto com o Professor Igor Alves e o animador Hugo Cortês.

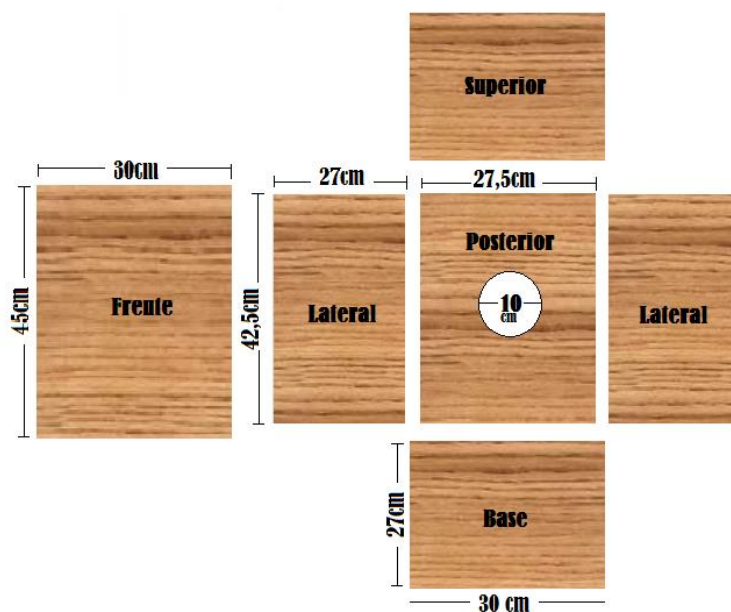
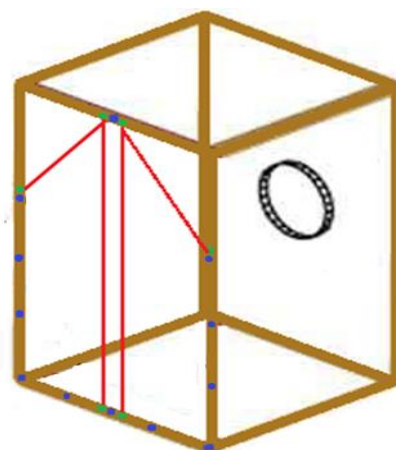


Figura 7 - Medidas necessárias para construir uma caixa flamenco.



**Figura 8** – Três caixas flamencas em processo de construção

Após o corte das madeiras é aberto um buraco no tampo posterior da caixa flamenco. Fixa-se a base inferior com uma parte lateral em conjunto com a parte posterior. Coloca-se a outra lateral e o tampo superior. Antes de fechar a caixa flamenco com o tampo frontal (parte que produz o som) é colocada a sexta ou quinta corda da guitarra clássica como podemos ver na figura x a vermelho, para que depois de colocada a tampa frontal a caixa produza o seu som característico. A tampa da frente deve ser de madeira fina e resistente para que o seu som seja de qualidade.



**Figura 9** – Colocação das cordas na caixa flamenco

Após a finalização das caixas flamencas foi realizado um trabalho técnico ao nível da execução do instrumento de forma a poder facilitar os ritmos propostos ao longo das atividades.



**Figura 2** - Caixa Flamenca construída durante as sessões do projeto






Foi desenvolvido um trabalho de improvisação rítmico individual dentro de compassos simples utilizando inicialmente padrões rítmicos e só depois improviso livre, tal como, a metodologia de Carl Orff pressupõe, devendo ser estimulada a criatividade da criança, a

improvisação e composição e, posteriormente, proporcionar o movimento, isto é, os objetivos servem uma finalidade específica que é a aprendizagem da música de forma natural, à semelhança da aprendizagem da própria língua materna, através da observação e imitação. Em síntese, em primeiro lugar deve ser feita a experiência e só depois vem a compreensão e a escrita (Goolart, 2000:10; Sousa, 2003, v.3:108)

Seguidamente pode ser observado o esquema produzido pelo professor para interpretar o tema “Missão Impossível” de Lalo Schifrin. Neste tema foi possível trabalhar o Compasso Complexo 5/4 e a Forma de uma canção e conseguimos também colocar um participante feminino a tocar sintetizador através da imitação rítmica em conjunto com as cores no teclado para facilitar a sua memorização.

A estratégia usada foi mais uma vez a aprendizagem de fórmulas rítmicas através da imitação como podemos ver na figura 8.

Para facilitar a compreensão da forma de uma canção foi adotada a estratégia de padrões de quatro compassos como podemos ver na forma apresentada:

A	
B	
C	<p style="text-align: center;">Melodia de Sintetizador</p>   <p><b>Vermelho</b> (sol) (sol) (sib) (dó)</p> <p><b>Amarelo</b> (sol) (sol) (fá) (fá#)</p>
D	

**Figura 10 – Fórmulas rítmicas II**

Forma:

INT (4 compassos) - A (4 compassos) – B (4 compassos)

C – B (4 compassos) – D (16 compassos) – B – (4 compassos)

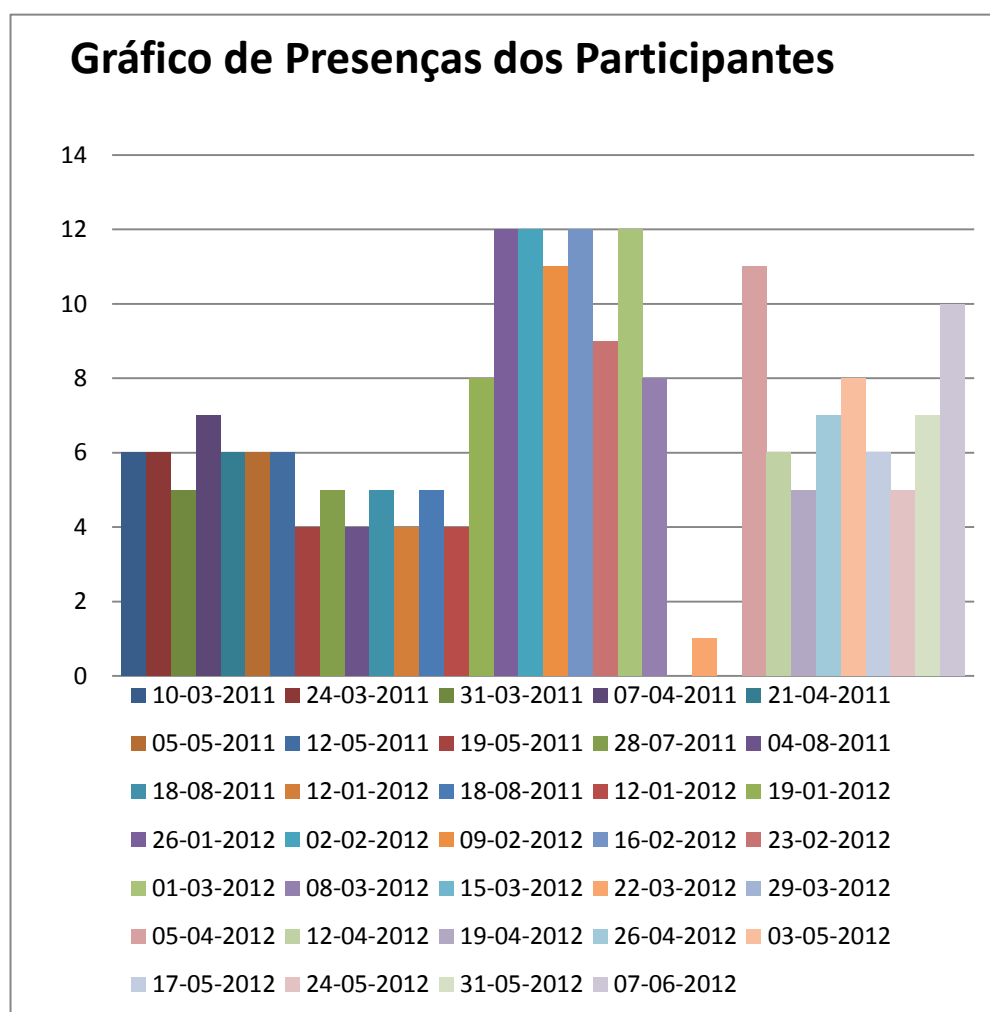
Ao longo deste projeto foram realizadas na cidade de Coimbra três apresentações ao vivo, no dia 8 de Abril 2011- "Dia Internacional do Cigano" mini apresentação na Associação Cigana de Coimbra, no dia 10



de Maio de 2012 no Centro Cultural Dom Diniz em Coimbra, no dia 01 de Junho de 2012 na sede do Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel.

## 6. Avaliação dos resultados

A assiduidade dos participantes foi um dos principais problemas sentidos ao longo das sessões, pelo que muitas vezes foi essencial adaptar técnicas e ferramentas de trabalho que permitisse ao professor cativar continuamente o participante, tentando evitar o abandono do projeto.



**Gráfico 1** – Registo de presenças dos participantes nas sessões do projeto

A frequência irregular às sessões, como se pode observar no gráfico, prendia-se muitas vezes com as visitas semanais das crianças ou jovens aos respetivos familiares detidos em estabelecimentos prisionais ou mesmo com a ausência de regras e responsabilidades face aos compromissos assumidos. Assim foi necessário criar algo mais do que uma boa planificação, investindo-se nos elos relacionais que se estabeleceram e transmitindo uma constante noção de reforço ou, caso necessário, de punição, pedagógica entenda-se.

Visto isto, foi pensada uma estratégia de reforço no sentido de motivar a presença dos sujeitos nas sessões. Ao observar-se a sua vontade na participação em concertos públicos com vista à obtenção de prestígio e visibilidade perante a comunidade, ficou assumido que quem não participasse nas sessões não atuava nas apresentações em público. Decidiu-se ainda que, no final do projeto, quem apresentasse uma assiduidade bastante satisfatória podia ficar com a caixa flamenca que cada um construiu para si ao longo do trabalho desenvolvido.

De uma maneira geral, o trabalho desenvolvido revelou-se frutífero e acarinhado pela comunidade do Planalto, pelo que as apresentações públicas deram azo a que os participantes deste projeto ficassem conhecidos como os “Batuques”.

## **7. Análise Comportamental dos Participantes**

No decorrer da intervenção realizada no Planalto do Ingote foi possível observar a importância da disciplina rítmica na imposição de regras que permitiram o funcionamento proveitoso das sessões. Numa fase inicial, tal como quaisquer outros alunos da mesma faixa etária, este

grupo de indivíduos demonstrou alguma resistência à chegada de um indivíduo externo á comunidade e aos bairros. Neste caso, o professor de música entrosou-se, adotando uma atitude positiva, mas simultaneamente firme e segura, no sentido de ser aceite pelo grupo. A presença do dinamizador do Projeto Trampolim foi fundamental numa primeira fase, no entanto a sua ausência a partir de determinada altura foi importante para que os indivíduos percebessem a autoridade por parte do professor de música. Sem ele, o que acontecia pontualmente era a ausência de alguns participantes, dado que era ele quem muitas vezes ia acordar ou buscar as crianças à respetiva residência. Para os seus progenitores, nunca foi regra o dever de comparecer nas sessões, daí não haver quem encaminhasse a criança ou jovem naquele dia e naquele horário específico.

Como já foi referido anteriormente, foi notória a evolução da disciplina rítmica nas sessões e a capacidade de saber parar para ouvir, realizando posteriormente o que era solicitado. Assim, seria curioso aprofundar este conhecimento e tentar perceber se o trabalho musical pode ou não influenciar os problemas de disciplina da criança.

Relembrando o Seminário Internacional “Olhares Plurais e Novos Desafios Numa Sociedade em Transição” ocorrido em março de 2012 na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, um dos maiores problemas na escola é o facto de as crianças não ouvirem o que lhes é pedido, falando e comunicando num tom demasiado elevado. Um estudo apresentado nesse mesmo seminário veio atestar que um dos principais fatores desta situação está relacionado com a televisão e o rádio em casa estar quase sempre com som elevado, e com isto os membros da família serem obrigados a gritar em vez de falar normalmente. Uma das medidas adotadas na comunidade estudada e impostas aos progenitores e

familiares foi a ausência do som elevado da televisão ou rádio enquanto as crianças ou jovens estivessem a realizar os trabalhos de casa ou até mesmo a jantar.

Em síntese, as atividades foram realizadas com enorme sucesso dando lugar à continuação do trabalho desenvolvido a pedido do projeto "Trampolim". Neste momento o trabalho desenvolvido pelo professor Igor Alves faz parte de uma das ferramentas introduzidas no projeto "Trampolim" com objetivo específico de estimular, motivar e disciplinar este grupo.

Foi curiosa a vontade demonstrada por alguns dos intervenientes em querer realizar uma aprendizagem musical formal, após a conclusão deste projeto, o que vem demonstrar, uma vez mais, o sucesso e a importância do projeto para estas crianças.

## **8. Considerações Finais**

No fim do projeto implementado no Planalto do Ingote é bastante profícuo ter a noção da aprendizagem pessoal e profissional efetuada com a comunidade cigana aí residente. Foi sobremaneira importante o confronto com diferentes formas de ensinar e transmitir conhecimento, mesmo quando se acha que todas as possibilidades foram esgotadas.

A criatividade foi, sem dúvida, uma mais-valia para o sucesso do trabalho musical realizado com as crianças e jovens. A sensação de que os intervenientes no projeto ficaram a desejar saber e fazer muito mais no âmbito da execução musical, como por exemplo o contato com outros tipos de instrumentos, dá alento para continuar a trabalhar com esta população mesmo após o término desta etapa. O convite já foi efetuado

por parte do Projeto Trampolim – Programa Escolhas 5ª Geração e o professor terá todo o gosto em aceitá-lo.

Será interessante dar continuidade a um trabalho musical dentro da mesma linha e quiçá dirigido também a outros públicos-alvo, por exemplo a crianças com problemas comportamentais, aferindo se, a música pode ajudar a melhorar os desajustamentos.

Todos afirmamos conhecer a cultura da etnia cigana, quanto mais não seja através dos media e do que a sociedade vai opinando sobre ela. No entanto, deve-se dominar o conteúdo para se poder falar construtivamente e criar opiniões fundadas na realidade dos dias de hoje.

O Planalto do Ingote “em Coimbra” assumiu-se como um desafio para o mestrando, permitindo-lhe aprofundar conhecimentos sobre a população cigana, nomeadamente através do contato direto com as pessoas. É nesta relação que se percebe os valores enraizados e que passam de geração em geração, influenciando modos de vida, formas de estar, tomada de decisões, entre outros aspetos.

Foi importante a participação passiva no seminário “Olhares Plurais e Novos Desafios Numa Sociedade em Transição” ocorrido em março de 2012 na Faculdade de Letras da Universidade do Porto”, para melhor entender o lugar desta minoria e a forma como esta é olhada pela sociedade portuguesa e vice-versa. Este seminário conseguiu expor o retrato social sobre esta cultura e alguns dos projetos inovadores que estão a ser ou já foram implementados na Europa, onde o trabalho de técnicos e voluntários é fundamental para atingir resultados de sucesso.

Considera-se a relação interpessoal fundamental para o bom funcionamento de atividades com este género de populações, sem ela, não teria sido possível o comprometimento que teve lugar e que permitiu

o alcance dos objetivos deste processo de ensino-aprendizagem em particular.

O mestrando, ao eleger um instrumento típico da comunidade cigana, permitiu o estabelecimento de um elo de confiança com os participantes, visto que estes tinham pré-concebido que o professor, não cigano, não teria a capacidade de perceber os seus gostos/preferências musicais nem tão pouco instrumentalizar e utilizar e mesmo ainda fruir das capacidades da caixa flamenca.

Desta forma, este tipo de trabalho pedagógico favorece a ideia de que o currículo formal da disciplina de educação musical só tem a ganhar com o aproveitamento das vivências destas crianças e jovens ciganos.





**REFERÊNCIAS  
BIBLIOGRÁFICAS E WEBGRAFIA**



BARONE, L. (2001). “Rede Social e Abandono Escolar de Adolescentes.” Revista Contrapontos, n.º 3, 23-38. Obtido de <http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/72/56>

BLANES, Rui Lhera (2010). “Música Cigana”. Dir. Salwa Castelo-Branco, Enciclopédia da Música em Portugal no séc. XX. L– P, Lisboa: Círculo de Leitores, p. 834-836.

CARÉ, M. J. (2010). Ciganos em Portugal: Educação e Género. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação/ Universidade de Lisboa. Acedido em Abril 2012 [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2554/1/ulfp037384\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2554/1/ulfp037384_tm.pdf)

CARVALHO, Ruben de (1994). *As Músicas do Fado*. Porto: Campo das Letras p. 48-49

CASA-NOVA, M. (2006). “A relação dos ciganos com a escola pública: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional.” *Interações*, n.º 2, 155-182. Acedido em Março 2012 <http://nonio.eses.pt/interaccoes/artigos/B7.pdf>

CORTESÃO, Luiza; Stoer, Stephen; Casa-Nova, Maria José; Trindade, Rui (2005). *Pontes para outras viagens – Escola e comunidade cigana: Representações recíprocas*. Porto: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.

COSTA, Manuel Augusto Abrantes da (2006). *Ciganos – Histórias de Vida*. Coimbra: Minerva Coimbra, p.220- 229

CRUZ, Manuel Braga (1998) Valores e Educação numa Sociedade em Mudança. *Educação e Sociedade*, nº 3 , p. -170

DELORS, Jaques et al. (eds). (2005). *Educação um Tesouro a Descobrir*. (relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o séc. XXI) Porto: Edições ASA.

DODERER, Gehrard (1;2,i); GRANJO, André (2,ii); CRISÓSTOMO, Pedro Salsa (3,i); CALAZANS, Fernando (3,ii) (2010) “Construção de instrumentos musicais”. Dir. Salwa Castelo-Branco. *Enciclopédia da Música em Portugal no séc. XX. C – L*, Lisboa: Círculo de Leitores, p. 327-332.

DIAS, Eduardo Costa; Alves, Isabel; Valente, Nuno; Aires, Sérgio (2006). “Comunidades Ciganas – Representações e Dinâmicas da Exclusão/Integração.” Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.

FAÍSCA, Luís Miguel; Jesuíno, Jorge Correia (2006). “Comunidades Ciganas – Representações Sociais da Comunidade Cigana na Sociedade Portuguesa.” Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.

FALLA, Manuel de (1950). *Escritos sobre música y músicos*. Buenos Aires: Espasa Calpe

FUNDACIÓN Secretariado Gitano (FSG); Rede Europeia Anti-Pobreza (REAPN); Comité de Coordination pour la Promotion et en Solidarite des Communautés en Difficulté: Migrants, Tsiganes (CCPS) & National Institute for Education (SPU) (2003). Ensinar e aprender em contextos de diversidade cultural. Orientações e estratégias para as escolas. Madrid: Fundación Secretariado Gitano

FUNDACIÓN Secretariado Gitano (FSG); Rede Europeia Anti-Pobreza (REAPN); Comité de Coordination pour la Promotion et en Solidarite des Communautés en Difficulté: Migrants, Tsiganes (CCPS); National Institute for Education (SPU); Asociación Socioeducativa Khetané; Fundatia Genesis & Gandhi Gimnazium (2006). Educação: o nosso projecto partilhado. Soluções e estratégias para a inclusão educativa dos jovens ciganos. Madrid: Fundación Secretariado Gitano

GABRIEL, F. (2007). “A escolarização de crianças ciganas. In Gabriel, F., O multiculturalismo na escola - O caso dos alunos de etnia cigana (79-106) (Dissertação de Mestrado). Obtido de <http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/617/1/LC377.pdf>

GONÇALVES, Alda; Garcia, Orlando; Barreto, Pedro (2006). Tradição e Prospectiva nos Meandros da Economia Cigana – Circuitos Peri-económicos na Grande Lisboa. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.

Goulart, Diana (2000). Dalcroze, Orff, Suzuki e Kodály. Semelhanças, Diferenças, Especificidades [em linha]. Acedido em 14 de abril 2012

disponível em <http://www.dianagoulart.pro.br/english/artigos/dkos.htm>.

Trabalho no âmbito da disciplina movimentos pedagógicos I, do curso pós-graduação do conservatório de música do Rio de Janeiro

HARTMANN, Wolfgang (2001). “O ensino musical criativo através da Orff-Schulwerk Shubert”. Revista *APEM*, 111 (Lisboa) 14-16.

LEBLON, Bernard (1990). *Musiques Tsigagnes et Flamenco*. Paris: Edition L'Harmattan.

LEBLON, Bernard (1985) *Les Gitans d'Espagne. Le prix de la différence*. Paris: PUF

MACEDO, I. (2010). “Reflexões em torno do conceito de etnicidade. In Macedo, I., *O sucesso escolar de minorias: estudo sociológico sobre trajetórias escolares de alunas e alunos ciganos na Escola Pública Portuguesa*” (7-15) (Dissertação de Mestrado). Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14714/1/Tese.pdf>

MELO, C. (2008). *A problemática do abandono escolar*. In Melo, C., *Construção de um instrumento de diagnóstico de crianças e jovens em risco de abandono escolar (6-49)* (Dissertação de Mestrado). Obtido de [http://repositorioiul.iscte.pt/bitstream/10071/1652/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Mestrado%20\(final\).pdf](http://repositorioiul.iscte.pt/bitstream/10071/1652/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Mestrado%20(final).pdf)

MENDES, Maria Manuela Ferreira (2005). “Nós, os Ciganos e os Outros – etnicidade e Exclusão Social.” Lisboa: Livros Horizonte.

MENDES, Maria Manuela Ferreira (2005). “Trajectos escolares, concepções e expectativas em torno da formação escolar. In Mendes, M., Nós, os ciganos e os outros (98-120). Lisboa: Livros Horizonte.

MOLINA, María Angustias Ortiz (coord.) (2008). Música. Arte. Diálogo. Civilización. Coimbra: Center for Intercultural Music Arts, p.27

MONTEIRO, Maria do Amparo Carvas (2002). Da Música na Universidade de Coimbra (1537-2002), 2 vols. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Tese Doutoral.

MORENO, F. (2004). Escolarização das crianças. In Moreno, F., Etnia cigana: relação homem-mulher (39-44). Porto: Editorial 100

MOTA DE AZEVEDO, R. (2011). Enquadramento conceptual. In Mota de Azevedo, R., Explorando uma outra cultura: concepções de aprendizagem nas crianças de etnia cigana (3-11) (Dissertação de Mestrado). Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/15815/1/Raquel%20de%20Ornelas%20Pires%20Mota%20de%20Azevedo.pdf>

NERY, Rui Vieira, *Para uma História do Fado*, Lisboa: Público/Corda Seca, 2004, p. 46-50.

NUNES, Olímpio (1996). O Povo Cigano. 2ª Edição. Obra Nacional da Pastoral dos Ciganos (321-336). Lisboa: Edição de Autor.

PIMENTEL, Alberto, *A Triste Canção do Sul (subsídios para a história do fado)*, Lisboa, Livraria Central de Gomes de Carvalho, 1904, p.146-147.

PINTO, Maria de Fátima (2000). *A Cigarra e a Formiga: Contributos para a Reflexão Sobre o Entrosamento da Minoria Étnica Cigana na Sociedade Portuguesa*. Porto: Rede Europeia Anti Pobreza / Portugal.

REIS, M. (2010). *Da etnia cigana à relação escola-família – Enquadramento teórico*. In Reis, M., *Relação escola-família e integração escolar de crianças ciganas (7-21)* (Dissertação de Mestrado). Obtido de <http://ria.ua.pt/handle/10773/3787>

SILVA, Luísa Ferreira (2005). *Saúde/Doença é Questão de Cultura – Atitudes e Comportamentos de Saúde Materna nas Mulheres Ciganas em Portugal*. Porto: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.

SOUSA, Alberto B (2003). *Educação pela arte e artes pela educação*. 3 vols. Lisboa: Instituto Piaget

SOUSA, Maria do Rosário (2010). *Música Educação Artística e Interculturalidade. A alma da arte na descoberta do outro*. Rio Tinto: Lugar da Palavra Editora

Torres, Rosa Maria (1998). *As canções tradicionais Portuguesas no ensino da música. Contribuição da metodologia de Zoltán Kodály*. 2ª ed. Lisboa: Editorial Caminho.



VEIGA, Manuel Alte da (1998) Valores e Educação numa Sociedade em Mudança. Educação e Sociedade, nº 3 , p. 150-154.

[www.mapsofindia.com](http://www.mapsofindia.com) – acedido em 26/01/2011

[metamorfenix.canalblog.com/archives/2006/12/30/4028641.html](http://metamorfenix.canalblog.com/archives/2006/12/30/4028641.html) -  
acedido em 05/02/2011

[www.ciga-nos.pt/](http://www.ciga-nos.pt/) acedido em 16/03/2011

[www.gitanos.org/education](http://www.gitanos.org/education) - projeto com diversas referências a recursos e a publicações sobre a educação e a comunidade cigana, particularmente referência aos jovens ciganos –acedido em 18-03-2011

<http://miria-vieira.blogspot.pt/2011/04/cajon.html> 25/09/2011

[www.aps.pt/vicongresso/](http://www.aps.pt/vicongresso/) - acedido em 22/02/2012

[repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/136/PG-SUP-2008AnaLourenco.pdf?sequence=1](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/136/PG-SUP-2008AnaLourenco.pdf?sequence=1) - acedido em 22/02/2012

[repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7915/1/Rela%25C3%25A7%25C3%25A3o%2520dos%2520Ciganos%2520com%2520a%2520escola%2520p%25C3%25BAblica.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7915/1/Rela%25C3%25A7%25C3%25A3o%2520dos%2520Ciganos%2520com%2520a%2520escola%2520p%25C3%25BAblica.pdf)- acedido em 22/02/2012

[hdl.handle.net/10773/1060](http://hdl.handle.net/10773/1060) – acedido em 06/03/2012

<http://www.cm-mirandela.pt/index.php?oid=3907> – acedido em 20-04-2012

[two.xthost.info/alsica/Ciganos%20secXVI.pdf](http://two.xthost.info/alsica/Ciganos%20secXVI.pdf) - acedido em 14-03-2012

[www.cmcoimbra.pt/index.php?option=com\\_content&task=view&id=911&Itemid=561](http://www.cmcoimbra.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=911&Itemid=561)

acedido em 21/04/2012

[www.freguesias.pt/imagens/060313/varias/AMBAS\\_para\\_Junta.pdf](http://www.freguesias.pt/imagens/060313/varias/AMBAS_para_Junta.pdf) -  
acedido em 10/06/2011

<http://www.eliznik.org.uk/RomaniaMusic/images/tambal-mic.htm>

acedido em 06-04-2012

**ANEXOS**



## **Índice de Anexos**

Anexo A – Comunicado do mestrando ao Projeto Trampolim – Programa Escolhas, 4ª Geração

Anexo B – Entrevista com o participante no projeto Néilson Salazar

Anexo C – Entrevista com o presidente da Associação Cigana de Coimbra - Celinho

Anexo D – Entrevistas com habitantes do Planalto do Ingote - Henrique, Rui Costa e Gautier

Anexo E – Entrevista com a Técnica Superior de Serviço Social do Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel, Coimbra

Anexo F – Certificado de participação no Seminário Internacional Ciganos Portugueses: Olhares Plurais e Novos Desafios numa Sociedade em Transição

Anexo G – Como Construir Um Cajon

Anexo H – Planificação das sessões realizadas durante o projeto

## **ANEXO A - Comunicado Ao Projeto Trampolim**

Coimbra, 20 de Janeiro 2010

Ex.mos Srs.,

Chamo-me Igor Miguel Nunes Alves, sou residente em Pampilhosa - Mealhada e frequento o 1º ano do Mestrado em Ensino de Educação Musical do Ensino Básico na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.

O Mestrado tem como principal finalidade a concessão de habilitação profissional para a docência da Educação Musical no Ensino Básico a indivíduos possuidores de um 1.º ciclo (Licenciatura) na área da Música. Contempla no seu plano curricular um projecto de investigação no âmbito da cadeira de Investigação orientado pelos docentes Amparo Carvas Monteiro e César Nogueira.

Este projecto intitula-se “A Educação Artística e a Comunidade Cigana do Planalto do Ingote” e tem como objectivo a pesquisa das vivências musicais no seio da comunidade cigana e a forma como estas poderiam ser utilizadas no contexto de sala de aula.

Na tentativa de melhor conhecer a intervenção social que V.Exas desenvolvem num dos contextos mais vulneráveis da cidade de Coimbra bem como as vivências musicais e o impacto das mesmas no quotidiano da população cigana residente no Planalto do Ingote, venho por este meio solicitar-Vos a permissão para contactar e articular com os técnicos do Projecto Trampolim, sito no Bairro da Rosa.

No caso de V.Exas estarem disponíveis para a aceitação da realização deste trabalho, a minha intervenção será pautada por entrevistas aos

técnicos do projecto bem como a elementos-chave da comunidade, pesquisa e recolha de materiais e informação ao nível de suportes escritos e meios audiovisuais.

Grato pela atenção dispensada para o assunto.

Com os melhores cumprimentos,

Igor Alves

## **ANEXO B – Entrevista**

Entrevistado: Nelson Salazar – Músico

Idade: 17 anos

Profissão: Estudante

Morada: Bairro da Rosa

Etnia: Cigana

Hobby: Músico no grupo ‘ódio e mel’

Síntese:

Teve a sua primeira experiência musical no contexto de festa de família. O seu contacto com a música foi sempre ao som do ritmo de flamenco. A exploração rítmica é realizada naturalmente quando se juntam em grupo e fazem-na com os materiais que estão ao seu alcance.

A aprendizagem do instrumento guitarra clássica, é feita através da visão e da transmissão oral normalmente aprendida através dos mais velhos. A afinação da guitarra é feita através do ouvido.

Ao nível da formação não existe qualquer formação musical e todas as músicas são tocadas por ouvido, incluindo as composições originais.

O Nelson refere que não gostaria de aprender um instrumento através de uma formação musical dado que valoriza muito mais a aprendizagem pela descoberta.



**ANEXO C-** Entrevista - Dia 11 de Maio de 2011-05-14 pelas 14h00

Entrevistado: “Celinho”- Presidente da Associação Cigana

Síntese:

Segundo testemunhos recolhidos em entrevista com o presidente da associação cigana Sr. Celinho «a comunidade cigana de Coimbra não tem tradição de canções. Apesar da comunidade se encontrar há algum tempo em Coimbra as famílias não têm hábito de grupo, isto é, regem-se pela lei cigana mas cada família á sua maneira».

No decorrer da entrevista a cima referida foi também dito que, em termos musicais já existiram alguns grupos de música, mas presentemente inactivos. A título de exemplo pode apontar-se um dos elementos Rui Costa do Bairro da Relvinha e o seu filho conhecido por Lotier, para além de um outro elemento mais jovem, o Henrique que neste momento se encontra a trabalhar no CAIS do Ingote.

## **ANEXO D - Entrevistas do Dia 11 de Maio de 2011-05-14**

Das 15h às 16h30 – entrevista com Henrique no Cais do Ingote

Das 17h às 18h- entrevista com Rui Costa e Lotier no Bairro da Relvinha

Após o encontro com Rui Costa, Lotier e Henrique estes confirmaram aquilo que já tinha vindo a ser referido pelo Presidente da Associação Cigana e mais se acrescentou que as suas actuações decorriam normalmente em festas tradicionais como o casamento cigano e também nos convívios com os amigos. Os temas que estes interpretavam andavam à volta de artistas como: “Ciganos d’Ouro”, “Gipsy kings”, “Xano” e também temas de música popular portuguesa incluindo a música pimba também. No final da entrevista com Lotier foi feito um convite para fazer parte do projecto que está a ser desenvolvido no Bairro do Engote o qual aceitou o convite.

**ANEXO E - Entrevista com a Técnica Superior de Serviço Social do Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel, Coimbra.**

Entrevista – dia 12 de Junho de 2012

Entrevista semi-estruturada à Técnica Superior de Serviço Social do Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel, Coimbra (antiga Pedrulha) – Dr.<sup>a</sup> Anabela Pinto

Apresenta-se seguidamente a transcrição da entrevista feita entre mestrando e a técnica superior de serviço social do Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel, Coimbra.

**«Qual a razão que leva o Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel a dispor de uma Técnica Superior de Serviço Social a tempo inteiro?»**

Este Agrupamento de Escolas está inserido, desde 2008/2009, no 2º programa territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP2). Segundo a legislação neste âmbito, podem constituir-se TEIP2, Os agrupamentos com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar, identificados a partir da análise de indicadores de resultados do sistema educativo e de indicadores sociais dos territórios em que as escolas se inserem.

Este programa dá a oportunidade ao agrupamento de ter mais recursos, de que se destacam:

- humanos e financeiros com vista a melhorar a qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos;
- combater o abandono escolar precoce e o absentismo;
- criar condições para a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa;
- promover a articulação entre a escola, os parceiros sociais e as instituições de formação presentes no território educativo;

- constituir-se como recurso de desenvolvimento comunitário (qualificação de adultos, reconhecimento e certificação de competências, animação cultural;
- etc.

Assim, no âmbito do TEIP2, o agrupamento foi contemplado não apenas com recursos financeiros mas também humanos, neste caso com docentes de apoio à Língua Portuguesa e Matemática, Técnica Superior de Serviço Social e Animadores Socioculturais. Nos meus dois primeiros anos de trabalho neste agrupamento (2009/2010; 2010/2011), existiu ainda uma mediadora cultural de etnia cigana, no entanto a experiência revelou-se não tão profícua quanto o desejado. Temos muitos alunos de etnia cigana, nomeadamente do Planalto do Ingote, que frequentam desde o ensino pré-escolar até ao 3ºciclo, e na altura achou-se conveniente ter uma pessoa que pudesse fazer a mediação escola-família. Contudo, dado que a pessoa já não vivia na comunidade cigana há muito tempo e constituiu família com um não-cigano (um 'senhor' como dizem), deixou de ser reconhecida como cigana e o seu trabalho tornou-se muito complicado.

### **Quais as principais funções que exerce neste agrupamento?**

A tal relação escola-família de que falava há pouco é um dos pilares da minha intervenção neste agrupamento. Como referi, temos muitos alunos ciganos mas temos também alunos que não são de etnia cigana e que necessitam que se faça essa articulação não apenas com a família mas também com instituições e serviços na comunidade. As minhas competências passam pela cooperação direta com os diretores de turma e professores titulares de turma na sinalização e acompanhamento de casos; pelo acompanhamento individual e social dos alunos em situação de absentismo, em risco de abandono escolar, ou que já tenham abandonado precocemente a escola; pela cooperação com os Serviços de Psicologia e Orientação do agrupamento; pelo acompanhamento e encaminhamento institucional das famílias/agregados sinalizados; pela

articulação com as Entidades com Competência em Matéria de Infância e Juventude existentes na comunidade, CPCJ, Tribunal de Família e Menores de Coimbra, entre outros; pela realização de visitas domiciliárias; pela representação do agrupamento em projetos locais de intervenção social da Câmara Municipal de Coimbra, Cáritas Diocesana de Coimbra, etc.

Digamos que uma técnica da minha área neste agrupamento não faz apenas e só o que vem nos livros. Tem de se ter a consciência que, quando necessário, a readaptação, a flexibilidade, a polivalência, são estratégias que normalmente jogam a nosso favor. Gosto de contactar com a população com a qual trabalho e de não ficar enclausurada no gabinete entre papéis e telefonemas que tantas vezes não nos leva a lado algum. E posso dizer que é difícil encontrar colegas que adotem esta postura, não digo que seja boa ou má, mas onde o contato pessoal com as situações-problema é por vezes descurado.

### **Quais as problemáticas que estão na base do seu trabalho?**

Como já mencionei no início, cada agrupamento é TEIP2 pelas suas próprias características. Neste caso, quando cheguei ao Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel havia já o diagnóstico de alguns fatores que levavam ao insucesso escolar dos alunos como o absentismo, ou seja, a frequência escolar intermitente; o abandono escolar precoce; a incivilidade, indisciplina e violência entre pares; o fraco envolvimento das famílias na vida escolar dos seus educandos; os agregados familiares desestruturados ao nível social e económico; entre outros.

Com o passar dos anos pude comprovar que todas estas problemáticas ainda se mantêm. O padrão transgeracional a que muitas vezes assistimos é assustador. Com isto quero dizer que quando se investiga mais profundamente o porquê de determinada situação-problema, deparo-me frequentemente com o fato da disfuncionalidade naquela família ser algo contínuo e constante no tempo. Costumo pensar que conhecendo a família se consegue perceber porque o aluno

agiu de determinada maneira, cometeu uma certa ação, mantém aquele comportamento ou enveredou pela delinquência. Sem dúvida alguma que, se pudesse eleger o problema dos problemas, seria a disfuncionalidade, a desestruturação das famílias dos nossos alunos. E aqui é notório o destaque da etnia cigana. São muito poucos os alunos que valorizam a educação formal, na sua ótica a educação familiar é a mais importante de todas e por isso chega-lhes perfeitamente. É pouco comum vermos alunos ciganos no nosso agrupamento ir além do 2º ciclo de escolaridade, principalmente as meninas. O seu percurso escolar tem sido feito, na sua grande maioria, em turmas de percurso curricular alternativo (PCA).

Em conformidade com a legislação que suporta a constituição e funcionamento das PCA, estas turmas funcionam com alunos até aos 15 anos em situação de insucesso escolar repetido; com problemas de integração na comunidade escolar; em ameaça de risco de marginalização, de exclusão social ou abandono escolar; com dificuldades condicionantes da aprendizagem, como a forte desmotivação, elevado índice de abstenção, baixa autoestima e falta de expectativas relativamente à aprendizagem e ao futuro, bem como o desencontro entre a cultura escolar e a sua cultura de origem.

Existem casos em que as dificuldades de aprendizagem legitimam a entrada destes alunos no DL 3/2008 de 7 de janeiro, assumindo a necessidade educativa especial e assegurando o seu acompanhamento por docentes especializados na área da educação especial.

O mundo lá fora, aquele que está para além dos limites da escola é muito mais interessante para os alunos ciganos do que propriamente a aprendizagem de conteúdos que segundo eles não lhes servirão de nada no futuro. Faltam frequentemente, mentem quanto às verdadeiras causas destas ausências à escola, os encarregados de educação não justificam faltas, não comparecem nos atendimentos ou nas reuniões agendadas com os diretores de turma. Muitos referem que os seus educandos só estão na escola porque o Rendimento Social de Inserção assim os obriga, ou a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens,

ou o Tribunal. Raramente se encontra um aluno de etnia cigana a viver com os dois progenitores. Ambos ou um deles está, normalmente, detido em estabelecimento prisional por delitos relacionados com tráfico de estupefacientes, roubo e furto de automóveis, homicídio, etc.

E é também a isto que nós, escola, temos de atender. Para se poder delinear uma estratégia que vise o sucesso educativo de um aluno que se encontra numa determinada situação-problema, há que ter em conta todo o historial familiar, identificando fatores de risco e fatores de proteção.

No que respeita ao trabalho com as famílias dos alunos do Planalto do Ingote, contamos com parcerias preciosas, como é o caso da Cáritas Diocesana de Coimbra com o Centro Comunitário São José e o Projeto Trampolim, ambos situados no Bairro da Rosa.

### **Qual o índice de abandono escolar no agrupamento?**

Terminamos o ano letivo 2011/2012 com onze alunos em abandono escolar, nomeadamente seis no 2ºciclo e cinco no 3º ciclo. A totalidade dos casos no 2ºciclo respeita a alunos de etnia cigana, sendo que 90% são do sexo feminino.

Dos cinco alunos sinalizados por abandono escolar no 3ºciclo, três integram a minoria étnica cigana, tendo-se apurado que os alunos em causa ‘casaram’ segundo a tradição da cultura cigana, sendo acompanhados de há longa data pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens e Tribunal de Família e Menores.

### **Há forma de combater esse abandono precoce do sistema público de ensino?**

Bem, aqui temos que esclarecer o papel que cada instituição tem na tentativa de impedir que o abandono ocorra ou então no trabalho a diligenciar para haver retorno à escola. Quando o aluno começa a frequentar intermitentemente a escola, por norma contata a família na tentativa de regularizar a sua assiduidade. Caso exista e tal se justifique, posso ainda contatar o técnico gestor do Rendimento Social de Inserção. Quando o aluno entra em situação de abandono, comunico-o por escrito à Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, que assume o controlo da situação e passa então, a partir do momento em que é informada, a liderar o processo para que o aluno regressasse à escola. Quando esta não é bem-sucedida, o processo transita para o Tribunal de Família e Menores que aplicará a medida que achar mais conveniente.

Devo dizer que no caso da etnia cigana, é muito complicado fazer regressar as meninas. Normalmente abandonam a escola porque estão prestes a ‘casar’ e, segundo a família, não podem continuar a estudar porque ficarão mal vistas na comunidade cigana ou perante a família do noivo. Outras julgam estar a ‘perder casamento’ enquanto estudam e assumem que já não querem prosseguir a escola, mesmo quando a família refere que gostava que elas continuassem.

Quanto aos rapazes, muitos começam a achar-se ‘homens para estudar’, abandonando a escola para ajudar os progenitores em atividades lícitas ou ilícitas.

Assim, posso dizer que não há uma fórmula mágica para impedir que as crianças e jovens ciganos abandonem precocemente a escola, a verdadeira questão é profunda e está enraizada. O não reconhecimento do papel educativo da escola, os hábitos e costumes da população cigana, a falta de interesse das famílias, a recusa de regras de comportamento e o nomadismo são apenas alguns dos fatores que sustentam esta postura de desvalorização face à escolarização. Por mais que a escola se adapte, tenha as ofertas educativas mais adequadas, seja tolerante, inclusiva, enquanto a mudança na etnia não for uma mudança de mentalidades, cultural até, vamos continuar a assistir ao abandono precoce de alunos ciganos.»



**Anexo F** - Certificado de participação no Seminário Internacional Ciganos Portugueses: Olhares Plurais e Novos Desafios numa Sociedade em Transição



## ANEXO G – Como Construir Um Cajon

# Como fazer um Cajón

por Áttila Augusto

### Material:



Altura: 47 cm  
Largura: 35 cm  
Espessura: 1,5 cm



Altura: 36,5 cm  
Largura: 35 cm  
Espessura: 1,5 cm



Altura: 50 cm  
Largura: 35 cm  
Espessura: 3 mm



### Montagem:

**1**



Para fazer seu Cajón você vai precisar de 6 peças de madeira, sendo 5 grossas (1,5 cm.) e 1 bem fininha (3 mm.); 24 parafusos maiores (4 cm.) e 36 bem pequenos (1 cm.); algumas cordas de violão e 3 pedaços menores de madeira como descrito acima. O tamanho das madeiras pode variar, as medidas acima são uma sugestão.

Para as madeiras grossas, use compensado, é um tipo de madeira mais leve e mais barato. Além disso você deve providenciar uma furadeira e algumas brocas para madeira, cola para madeira, uma lixa para madeira, verniz e um alicate.

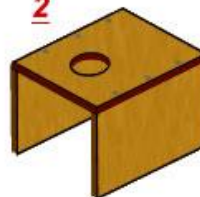
Para começar, pegue uma das três peças maiores de madeira, com ela faremos o **fundo** do Cajón. Faça um furo redondo na parte superior como mostra a figura **1**.

Este furo é importante para permitir que o som saia de dentro do instrumento fazendo o volume do som de seu Cajón aumentar.

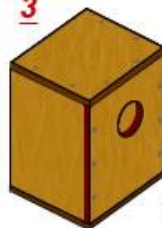
O que temos que fazer agora é unir o **fundo** nas outras peças como mostra a figura **2**. Para que fique bem resistente, eu utilizo cola e 3 parafusos de cada lado.

Faça primeiro os 6 furos no **fundo**, 3 de cada lado, com uma broca um pouco mais grossa que os parafusos maiores. É importante furar também a madeira das **laterais** do Cajón, com uma broca mais fina que o parafuso, antes de parafusar porque se não furarmos a madeira ela pode rachar quando o parafuso for colocado. Depois de furar as madeiras, passe cola nas **laterais** e parafuse o **fundo** em seguida.

**2**



**3**



Faça o mesmo para unir as madeiras quadradas que servirão de **base** e **topo**. Não se esqueça de furar a base e o topo com uma broca um pouco mais grossa que o parafuso e as laterais e o fundo com uma broca um pouco mais fina que o parafuso.

Faça 2 furos para o fundo e 2 furos para cada lateral. Passe cola na parte de baixo das **laterais** e do **fundo** e parafuse a **base** em seguida. Passe cola na parte de cima das **laterais** e do **fundo** e parafuse o **topo** em seguida, como na figura **3**.

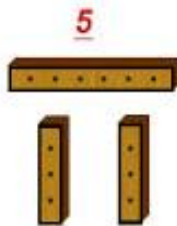
**4**



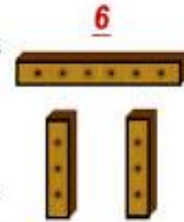
Visto de frente seu Cajón deve estar idêntico à figura de número **4**.

criado por *Átila Augusto Steimber de Pereira Okada*

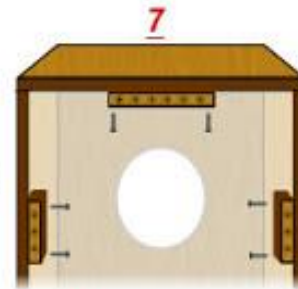
### Colocação das Cordas:



Você irá utilizar as partes pequenas de madeira para prender as **cordas**. Normalmente se usam as duas cordas mais grossas do violão, de aço, mas pode ser nylon se você não tiver cordas de aço. As cordas devem ficar bem rentes a parte da frente do Cajón, pois elas ficarão encostadas no **tampo**. As cordas são responsáveis por dar aquele som característico da caixa da bateria. Elas vibram quando se bate nos cantos superiores do Cajón e ao percutir no **tampo** encorpam os sons agudos, para isso devem estar bem esticadas. Normalmente se usam 3 cordas de cada lado e se prende as **cordas** nas **laterais** e no **topo**, evitando passar as cordas no centro para que elas não influenciem no som grave.



O primeiro passo é preparar os **suportes** onde serão presas as cordas. O maior deles deve ter 10,5 cm, os menores 8 cm. Faça furos no suporte maior de 1,5 em 1,5 cm. Nas peças menores, fure de 2 em 2 cm. Faça os furos com uma broca bem fina, somente o suficiente para se passar a corda através do buraco como na figura 5. Com uma broca mais grossa, da espessura da cabeça do parafuso menor, abra um pouco cada um dos buracos como na figura 6, pois o parafuso pequeno deve entrar inteiro no suporte para não impedir que as **cordas** encostem no **tampo**.

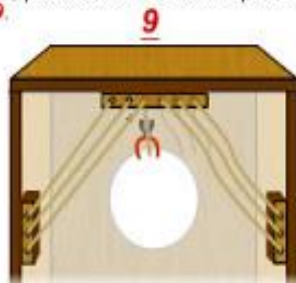


Prenda os **suportes** com 2 parafusos maiores, como na figura 7. Passe as **cordas** pelos buracos dos **suportes laterais** e parafuse com os parafusos menores, como na figura 8.



Para esticar as cordas é simples, após parafusar todas as cordas nas laterais, passe as cordas no suporte superior e puxe bem com um alicate.

Enquanto segura o alicate que mantém a corda esticada, prenda a corda com o parafuso, como na figura 9.



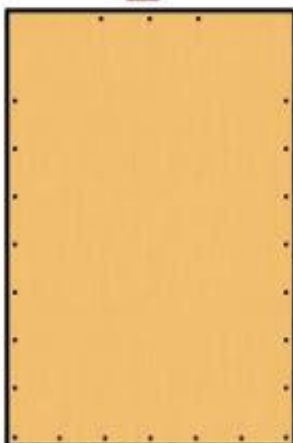
Após prender todas as **cordas**, seu Cajón deve estar muito parecido com a figura 10.



criado por *Áttila Augusto Steimber de Pereira Okada*

### Colocando o Tampo:

**11**



O **tampo** é o verdadeiro responsável pela produção do som do Cajón. Quanto melhor a qualidade da madeira do tampo, melhor o som produzido. Madeira maciça produz um som melhor do que compensado.

Devido a necessidade de se retirar o tampo para trocar alguma corda que venha a estourar ou fazer eventuais reparos, não é recomendável colar o tampo. Assim utilizaremos parafusos pequenos para prender o **tampo** no Cajón.

Faça 8 furos de 5 em 5 centímetros nas laterais e comece a fazê-los dos cantos inferiores. Faça 1 furo no meio da parte superior, outro 5 cm. à direita e outro 5 cm. a esquerda. Faça 1 furo no meio da parte inferior, mais 2 furos 5 cm. à direita e outros 2 furos 5 cm. a esquerda. Como demonstra a figura **11**.

Perceba que os cantos superiores não são parafusados, desta maneira os parafusos não machucam as mãos na hora de tocar os sons agudos. Você pode lixar e em seguida envernizar seu Cajón para proteger a madeira e aumentar a durabilidade.

Parafuse o tampo como demonstrado na figura **12**.

Para tocar o Cajón, sente-se em cima dele, mantenha a coluna reta e as pernas afastadas. Experimente bater com os dedos abertos, fechados, com a mão inteira, somente com os dedos, com a ponta dos dedos e etc. até descobrir os sons mais agradáveis. Quanto mais no meio você bater, mais grave será o som, quanto mais no canto você bater, mais agudo será o som.

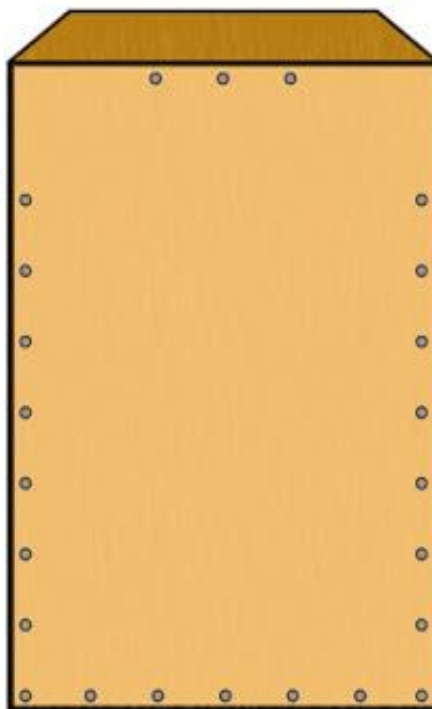
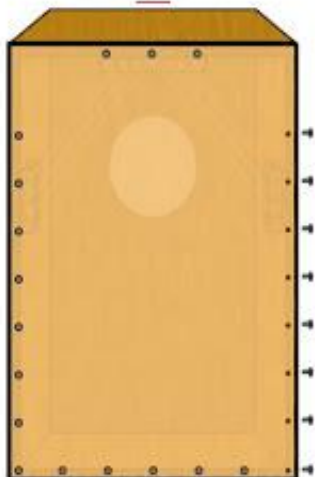
Se você escutar alguns chiados de harmônicos junto com os sons agudos, prenda as **cordas** no **tampo**, próximo as laterais, com fita crepe, pelo buraco do fundo.

Você pode amplificar o som de seu Cajón colocando um microfone próximo ao buraco do **fundo**. Se você ainda tem dúvidas sobre como tocar o Cajón pesquise no site youtube.com você encontrará muitos vídeos demonstrativos.

Para dúvidas, correções ou sugestões a respeito deste manual, mande um e-mail para [attilaokada@uoi.com.br](mailto:attilaokada@uoi.com.br)

Este manual é gratuito, sinta-se à vontade para distribuí-lo da maneira que quiser.

**12**



Um abraço a todos! Muita música e muito ritmo!

*Áttila Augusto S. P. Okada*

**ANEXO H – Planificação das Sessões**



Sessão	Data	Tema	Objectivos Específicos	Actividades	Materiais
1	2011-03-10 17:00:00	Apresentação Sons corporais; Exploração criativa de sons;	Relação interpessoal entre professor e participantes; Dialogo e compreensão dos objectivos e metas a alcançar na actividade; Imitação e Exploração de diversos sons corporais através da criatividade de cada participante;	Apresentação dos participantes e professor; Compreender os objectivos propostos pela actividade de música; Exploração de sons com diferentes partes do corpo; Reprodução de sons e ritmos por imitação;	Sem recurso a materiais
2	2011-03-24 17:00:00	Imitação rítmica; Figuras rítmicas;	Explora e reproduz sons corporais; Reproduz claramente ritmos por imitação; Reconhece as figuras rítmicas semínima e colcheia	Reprodução de ritmos corporais por imitação; Leitura Rítmica com as figuras semínima e colcheia;	Quadro Branco e caneta
3	2011-03-31 17:00:00	Compassos simples; Leitura rítmica;	Reconhecer os compassos quaternários, ternários e binários. Leitura rítmica nos diferentes compassos;	Imitação rítmica realizada pelo professor; Leitura rítmica com compassos simples; (TPC – foi pedido aos alunos que recolhessem materiais	Quadro Branco e caneta

				recicláveis que produzissem som)	
4	2011-04-07 17:00:00	Caixa Flamenca	Capacidade de explorar e ouvir os diversos sons possíveis de retirar de uma caixa flamenca; Reproduz por imitação os ritmos propostos pelo docente;	Exploração dos diferentes sons da caixa flamenca; Imitação rítmica com caixa flamenca;	Caixa Flamenca;
Dia 8 de Abril 2011- "Dia Internacional do Cigano" mini apresentação na Associação Cigana de Coimbra.					
5	2011-04-21 18:00:00	Prática Instrumental com Caixa Flamenca e acompanhamento rítmico de um tema tocado por guitarra clássica;	Capacidade de acompanhar e ouvir novos ritmos tocados por um elemento cigano mais velho da comunidade;	Prática musical com caixas flamencas com a ajuda do jovem cigano da comunidade "Nelson Rodrigo Reis Salazar" Acompanhamento rítmico com caixa flamenca de um tema executado pelo Jovem cigano da comunidade;	Caixa Flamenca; Guitarra Clássica;
6	2011-05-05 17:00:00	Sons de altura definida e indefinida; Instrumentos convencionais e não convencionais;	Reconhecer a diferença entre um som de altura definida e um som de altura indefinida; Reconhecer a diferença entre um instrumento convencional e não convencional;	Audição de sons com altura definida e sons com altura indefinida; Visualização e audição de instrumentos com altura definida e instrumentos com altura indefinida;	Sintetizador; Caixa Flamenca; Materiais Recicláveis;



7	2011-05-12 17:00:00	Imitação rítmica corporal  Improvisação rítmica individual.	Reproduz por imitação os ritmos propostos pelo docente; Reproduz e improvisa claramente ritmos simples em compasso 4/4	Imitação rítmica com caixa flamenca e com materiais recicláveis;	Caixa Flamenca; Materiais recicláveis;
8	2011-05-19 17:00:00	Reprodução rítmica;	Respeitar regras de jogo e capacidade de compreender os ritmos utilizados;	Jogo Rítmico “Espião”	Caixa Flamenca; Materiais recicláveis;
9	2011-07-28 17:00:00	Observação de um vídeo com o grupo de percussão “STOMP”	Reconhecer os grupos observados	Visualização dos temas “Brooms” e “Out Loud” do Grupo “Stomp”	Caixa Flamenca; Materiais recicláveis;
10	2011-08-04 17:00:00	Monorritmia;  Polirritmia;	Reproduzir ritmos por imitação em grupo; Reconhecer a diferença entre monorritmia e polirritmia;	Reprodução de monorritmia e polirritmia por imitação; Reprodução Polirrítmica em dois grupos (Caixas Flamencas e instrumentos não convencionais)	Caixa Flamenca; Materiais recicláveis;

11	2011-08-18 17:00:00	Polirritmia; Sons Fortes e Sons Francos;	Capacidade reproduzir ritmos em grupo; Utilizar a intensidade de sons na execução instrumental;	Reprodução de ritmos em dois grupos; Utilização de sons fortes e fracos	Caixa Flamenca; Materiais recicláveis;
12	2012-01-12 17:00:00	Instrumentos não convencionais;	Capacidade de realizar trabalhos em grupo;	Construção de um instrumento não convencional em grupo;	Latas, tinta, madeira, pregos, cola, tic-tic;
13	2012-01-19 17:00:00	Prática instrumental com o novo instrumental não convencional e caixa flamenca; Leitura não convencional;	Executar ritmos a partir de uma leitura não convencional;	Execução rítmica com o instrumento não convencional e caixa flamenca a partir de uma partitura não convencional;	Instrumento não convencional criado pelos participantes;
14	2012-01-26 17:00:00	Forma de uma canção através de partitura não convencional;	Audição do Tema “Mission Impossible” de Lalo Schifrin (1988) Memorização de secção rítmica A;	Execução da secção rítmica A por imitação;	PC Portátil; Coluna de som; Suporte Áudio; Caixa Flamenca; Instrumentos não

		Compasso 5/4			convencionais;
15	2012-02-02 18:00:00	Forma de uma canção através de partitura não convencional; Compasso 5/4	Memorização de secção rítmica B;	Execução da secção rítmica B por imitação;	PC Portátil; Coluna de som; Suporte Áudio; Caixa Flamenca; Instrumentos não convencionais;
16	2012-02-09 18:00:00	Prática de teclado por símbolos;	Capacidade de improvisar e reproduzir ritmos por imitação. Reproduz a sessão A e B aprendida no tema “Missão Impossível” de Lalo Schifrin (1988) Capacidade de tocar um pequeno acompanhamento no sintetizador através de símbolos;	Reprodução e improvisação de ritmos simples com caixa flamenca e instrumentos não convencionais;	Caixa Flamenca; Instrumentos não convencionais; Sintetizador;
17	2012-02-16 18:00:00	Técnica de Caixa Flamenca; Prática instrumental	Utilizar técnicas de execução com caixa flamenca nos ritmos sugeridos pelo professor; Acompanhar a partitura não convencional	Imitação rítmica; Prática instrumental com o tema “Mission Impossible” de Lalo Schifrin”;	Caixa flamenca; Sintetizador;

		com “Mission Impossible” de Lalo Schifrin”	em conjunto com o sintetizador;		
18	2012-02-23 18:00:00	Closer” - Ne-yo	Reconhecer a forma de uma canção; Executar sessão rítmica da introdução da canção “Closer” do músico Ne-yo;	Ouvir e reconhecer a forma da canção “Closer” do músico Ne-yo Execução da Introdução do tema “Closer” do músico Ne-yo	PC Portátil; Caixa Flamenca;
Semana de Voluntariado: A atividade é dinamizada pelo projeto trampolim e consiste em pintar e decorar a escola EB1 do Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel situada no Planalto do Ingote – Coimbra.					
19	2012-03-01 18:00:00	Closer” - Ne-yo	Reconhecer a forma de uma canção; Executar sessão rítmica da introdução da canção “Closer” do músico Ne-yo e o ritmo base;	Execução da Introdução da canção “Closer” do músico Ne-yo e aprendizagem do ritmo base.	PC Portátil; Caixa Flamenca;
20	2012-03-08 18:00:00	Aquecimento de Voz;  Vocalizos por	Executar o tema “Mission Impossible” Realizar aquecimento e vocalizos com precisão; Entoar uma Canção com afinação;	Realização de Aquecimento Vocal; Vocalizos por imitação; Entoação de uma Canção Prática Instrumental do Tema	

		Imitação; Prática vocal com o tema “Closer” do músico Ne-yo;		“Mission Impossible” e do tema “Closer” com vozes e instrumentos de percussão	
21	2012-03-22 18:00:00	Polirritmia Prática instrumental com “Mission Impossible” de Lalo Schifrin “Avé Maria” - Beyoncé	Executa os ritmos propostos pelo professor; Capacidade de executar o trabalho aprendido nas sessões com sucesso. <b>Nota: o tema “Avé Maria” foi aprendido pela participante a solo</b>	Jogo de Imitação Rítmica; Revisão das partes do tema “Mission Impossible”	
22	2012-04-05 18:00:00	Prática instrumental com os temas: “Mission Impossible” de Lalo Schifrin e “Closer” de Ne-yo	Capacidade de executar o trabalho aprendido nas sessões com sucesso.	Imitação Rítmica; Consolidação de aprendizagens;	
23	2012-04-12	Prática instrumental com os temas: “Mission	Capacidade de executar o trabalho realizado nas sessões com sucesso.	Jogo de Improvisação Rítmica; Consolidação de aprendizagens;	

	18:00:00	Impossible” de Lalo Schifrin ,“Closer” - Ne-yo e “Avé Maria” – Beyoncé			
24	2012-04-19 18:00:00	Ensaio de improvisos rítmicos.  Ensaio dos Temas: “Mission Impossible” Lalo Schifrin”;; “Closer”Ne-yo e “Avé Maria” Beyoncé	Capacidade de executar o trabalho realizado nas sessões com sucesso.	Aquecimento Vocal Imitação Rítmica; Consolidação de aprendizagens	
25	2012-04-26 18:00:00	Ensaio de improvisos rítmicos.  Ensaio dos Temas: “Mission	Capacidade de executar o trabalho realizado nas sessões com sucesso.	Aquecimento Vocal Imitação rítmica; Consolidação de aprendizagens	

		Impossible” Lalo Schifrin”;; “Closer”Ne-yo e “Avé  Maria” Beyoncé			
26	2012-05-03	Ensaio Geral			
10 de Maio de 2012 - Apresentação no Centro Cultural Dom Diniz – Coimbra					
28	2012-05-17 18:00:00	Ensaio de improvisos rítmicos.  Ensaio dos Temas: “Mission Impossible” Lalo Schifrin”;; “Closer”Ne-yo e “Avé	Capacidade de executar o trabalho realizado nas sessões com sucesso.	Aquecimento Vocal Imitação rítmica; Improviso rítmico Consolidação de aprendizagens	Teclado; PC Portátil; Sintetizador; Caixas Flamencas; Instrumentos não convencionais;

		Maria” Beyoncé			
29	2012-05-24 18:00:00	Ensaio de improvisos rítmicos. Ensaio dos Temas: “Mission Impossible” Lalo Schifrin”	Capacidade de executar o trabalho realizado nas sessões com sucesso.	Imitação rítmica; Improviso rítmico Consolidação de aprendizagens	Teclado; PC Portátil; Sintetizador; Caixas Flamencas; Instrumentos não convencionais;
30	2012-05-31 18:00:00				
01 de Junho de 2012 - Atuação na sede do Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel					
Após a realização das atividades procedeu-se à construção das caixas flamencas para os alunos que foram mais assíduos e exemplares neste projeto As últimas sessões foram dedicadas a esse trabalho e à continuação de novas aprendizagens					
31	2012-06-07	Análise de postura e atuação em palco. Construção de Caixas Flamencas;	Reconhecer aspetos positivos e negativos da atuação do grupo; Reconhecer as partes constituintes da caixa flamenca; Anexo H e J	Visualização do vídeo referente à atuação do dia da criança Visualizar os processos para criação de uma caixa flamenca.	PC Portátil; Coluna de som;