



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB  
INSTITUTO DE LETRAS - IL  
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E  
LÍNGUAS CLÁSSICAS - LIP  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA - PPGL

**SOCIOLINGUÍSTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A CRIAÇÃO  
DE UM CURRÍCULO PARA POVOS ITINERANTES**

MARIA MARLENE RODRIGUES DA SILVA

Orientadora: Profa. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa

Brasília/DF

2018

MARIA MARLENE RODRIGUES DA SILVA

**SOCIOLINGUÍSTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A CRIAÇÃO  
DE UM CURRÍCULO PARA POVOS ITINERANTES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística na área de concentração Linguagem e Sociedade, sob orientação da Profa. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa

BRASÍLIA/DF

2018

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com os dados fornecidos  
pelo(a) autor(a)

Rodrigues da Silva, Maria Marlene

SOCIOLINGUÍSTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A CRIAÇÃO DE UM  
CURRÍCULO PARA POVOS ITINERANTES / Maria Marlene Rodrigues da Silva  
Rodrigues da Silva. -- Brasília, 2018. 233 p.

1 Orientadora: Rosineide Magalhães de Sousa. Tese (Doutorado - Programa de Pós-  
Graduação em Linguística) -- Universidade de Brasília, 2018.

1. Letramentos. 2. Sociolinguística. 3. Ciganos. 4. Calon. 5. currículo intercultural. I.  
Magalhães de Sousa, Rosineide. II. Bortone, Marcia Elizabete. III. Título.

# **SOCIOLINGUÍSTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A CRIAÇÃO DE UM CURRÍCULO PARA POVOS ITINERANTES**

MARIA MARLENE RODRIGUES DA SILVA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística na área de concentração Linguagem e Sociedade, defendida e aprovada em de agosto de 2018.

Banca Examinadora:

---

**Profa. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa (Orientadora/Presidente)**

Programa de Pós-Graduação em Linguística - Universidade de Brasília (PPGL/UnB)

---

**Profa. Dra. Marcia Elizabeth Bortone ( Membro Externo)**

Programa de Pós-Graduação em Linguística - Universidade de Brasília (UnB)

---

**Prof. Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha (Membro Externo)**

Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade de Brasília (PPED/UnB)

---

**Profa. Dra. Ormezinda Maria Ribeiro (Membro Interno)**

Programa de Pós-Graduação em Linguística - Universidade de Brasília (PPGL/UnB)

---

**Profa. Dra. Eni Abadia Batista (Suplente)**

Programa de Pós-Graduação em Linguística - Universidade de Brasília (PPGL/UnB)

Dedico esta tese aos ciganos e ciganas do Brasil, especialmente aos meus colaboradores de pesquisa das comunidades do Córrego do Arrozal e da Rota do Cavalo pela receptividade, pela colaboração e pela partilha de seus sonhos, de suas vivências e expectativas de se tornarem cada dia menos invisíveis.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, meu rochedo e Pai em todos os momentos de minha vida e para quem não tenho palavras suficientes para agradecer por tantas bênçãos recebidas em todos os dias de minha vida;

Aos meus pais terrenos, Francisco e Lourença (*in memoriam*), que sempre me apoiaram em toda minha vida, meu muito obrigada por me ensinarem o caminho do bem;

Aos meus três amores que me completam: Haroldo, esposo e companheiro em todos os momentos e aos meus filhos Alexandre e Lucas, amores de nossas vidas e fonte de muitas alegrias e que muito me ajudaram na digitação e transcrição dos vídeos e áudios;

Meu agradecimento especial às minhas orientadoras, Profa. Dra. Marcia Elizabete Bortone, por me guiar nos meus primeiros passos na pesquisa sociolinguística, por acreditar em meu projeto de pesquisa e lançar a semente, por sua amizade e por tantos momentos de partilha de conhecimentos e à Profa. Dra. Rosineide de Sousa Magalhães, por também acreditar neste projeto e pela partilha de seus conhecimentos, pelo incentivo e amizade que foi sendo construída diariamente, por ajudar a dar prosseguimento a este trabalho e a tornar este sonho possível;

Aos meus colaboradores de pesquisa, sem vocês este sonho ficaria muito distante. Obrigada pela amizade e parceria que construímos em muitos momentos de vivências no acampamento e que seguirá pela vida afora;

À Regional de Ensino de Sobradinho, em especial a Ademir, por me apresentar aos ciganos e, assim, me possibilitar conhecê-los melhor;

Às Professores alfabetizadores Cléia Vieira e Iris Silva pela valiosa colaboração e incentivo constantes durante a realização de minha pesquisa no campo e na construção deste trabalho;

Às minhas queridas amiga-irmãs Roberta Crisóstomo, que tanto me ajudou na formatação e na revisão deste trabalho e ao companheirismo constante e a Landy Souza, pelo incentivo em todos os momentos em que necessitei de ajuda e de apoio, você estava lá firme;

Aos professores de minha banca de seleção ao Programa, Prof. Dr. Hildo Honório, Prof. Dra. Viviane Cristina Vieira e Profa. Heloísa Maria Moreira Lima Salles, que lá em 2013 acreditaram na viabilidade de minha proposta de pesquisa;

A todos os professores e professoras do programa de Pós-Graduação em Linguística por compartilhar conhecimentos, experiências e amizade durante todo este tempo, em especial a Ormezinda Maria Ribeiro (Aya), por gentilmente ter aceitado participar de minha banca de qualificação e aos professores Cibelle Brandão, Daniele Granier, Carmem Jená, Dionei Moreira, Janaína Ferraz, Juliana de Freitas Dias, Kleber Aparecido da Silva, Maria Luíza Sales Coroa, Rozana Reigota Neves e Ulisdete Rodrigues pelas aulas maravilhosas ministradas nestes quatro anos de doutoramento e a colaboração sempre presente, a todos vocês toda a minha gratidão e carinho;

Aos funcionários da secretaria do PPGL pela solicitude nos diversos atendimentos;

À CAPES, pela bolsa de doutorado concedida, o que me permitiu dedicação permanente a este estudo, garantindo que esta pesquisa ocorresse com o empenho que se fez necessário.

## LISTA DE EXCERTOS

EXCERTO 1: .....	41
EXCERTO 2: .....	42
EXCERTO 3: .....	45
EXCERTO 4: .....	52
EXCERTO 5 .....	57
EXCERTO 6 .....	59
EXCERTO 7 .....	60
EXCERTO 8 .....	63
EXCERTO 9 .....	64
EXCERTO 10 .....	65
EXCERTO 11 .....	65
EXCERTO 12 .....	66
EXCERTO 13 .....	67
EXCERTO 14 .....	68
EXCERTO 15 .....	69
EXCERTO 16 .....	74
EXCERTO 17 .....	76
EXCERTO 19 .....	81
EXCERTO 20 .....	81
EXCERTO 22 .....	88
EXCERTO 23 .....	91
EXCERTO 24 .....	91
EXCERTO 25 .....	94
EXCERTO 26 .....	108
EXCERTO 27 .....	111
EXCERTO 29 .....	160
EXCERTO 30 .....	175
EXCERTO 31 .....	175
EXCERTO 32 .....	181
EXCERTO 33 .....	182

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

FOTOGRAFIA 1: MOMENTO DE AULA NA TENDA-ESCOLA NO CÓRREGO DO ARROZAL .....	43
FOTOGRAFIA 2: MOMENTO DE INTERAÇÃO NO ACAMPAMENTO DA ROTA DO CAVALO .....	45
FOTOGRAFIA 3: PRIMEIRA TENDA-ESCOLA – CÓRREGO DO ARROZAL .....	118
FOTOGRAFIA 4: EQUIPE DA MISSÃO CRULS, QUE NO FINAL DO SÉCULO XIX DEMARCOU A ÁREA DA FUTURA CAPITAL .....	157
FOTOGRAFIA 5: INTERIOR DE UMA TENDA CIGANA .....	170
FOTOGRAFIA 6: ATIVIDADES DOMÉSTICAS DO DIA-A-DIA .....	171
FOTOGRAFIA 7: UMA TENDA – RESIDÊNCIA DE UM CALON.....	172

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: CONSTRUTO TEÓRICO-METODOLÓGICO - EIXOS DA PESQUISA.....	33
FIGURA 2: SEQUÊNCIA RESPONSIVA DA METODOLOGIA .....	34
FIGURA 3: DIÁLOGOS DO MULTICULTURALISMO COM DIVERSAS INSTÂNCIAS SOCIAIS.....	73
FIGURA 4: REPRESENTAÇÃO DO CONTÍNUO DA URBANIZAÇÃO (ADAP. DE BORTONI-RICARDO (2004, P. 52) .....	90
FIGURA 5: REPRESENTAÇÃO DO CONTÍNUO DE ORALIDADE - LETRAMENTO (ADAP. DE BORTONI-RICARDO (2004, P. 62).....	92
FIGURA 6: REPRESENTAÇÃO DO CONTÍNUO DE MONITORAÇÃO ESTILÍSTICA (ADAP. DE BORTONI-RICARDO (2004, P. 62).....	93
FIGURA 7: PROCESSO DE INCLUSÃO E PROCESSO DE EXCLUSÃO.....	113
FIGURA 8: PROCESSO DE INTEGRAÇÃO .....	114
FIGURA 9: MOSAICO COM REPRESENTAÇÃO DE ALGUMAS ETNIAS CIGANAS..	121
FIGURA 10: CAPA DO LIVRO DOS REIS E UMA DE SUAS PÁGINAS .....	131
FIGURA 11: ROTA DA CHEGADA DOS CIGANOS À EUROPA .....	135
FIGURA 12 – INTERIOR DE UMA CASA DE CIGANOS RETRATO EM 1823 POR JEAN BAPTISTE DEBRET .....	144
FIGURA 13: VALONGO OU MERCADO DE ESCRAVOS NO RIO.....	146
FIGURA 14: EXTRATO DE CESSÃO DE USO DE TERRA .....	154
FIGURA 15: BANDEIRA CIGANA – O CÉU É MEU TETO, A TERRA É MINHA PÁTRIA, A LIBERDADE É MINHA RELIGIÃO.....	163
FIGURA 16: BANDEIRA DA ÍNDIA – INSPIRAÇÃO PARA A CRIAÇÃO DA BANDEIRA CIGANA .....	164
FIGURA 16: EXEMPLOS DE LETRAMENTOS .....	188
FIGURA 17: DIÁLOGO ENTRE CULTURAS.....	189

## **LISTA DE MAPAS**

MAPA 1: DIÁSPORA DOS CIGANOS.....	132
MAPA 2: CIGANOS ESPALHADOS NOS MUNICÍPIOS BRASILEIROS .....	147
MAPA 3: ACAMPAMENTO DESTINADO AOS CIGANOS – NÚCLEO RURAL CÓRREGO DO ARROZAL .....	155
MAPA 4: ACAMPAMENTO DESTINADO AOS CIGANOS – ROTA DO CAVALO....	158

## **LISTA DE TABELAS**

TABELA 1 – ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS DE ATRIBUTOS PESSOAIS DOS CIGANOS .....	148
TABELA 2 – ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS DOS DOMICÍLIOS CIGANOS .....	152

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: ESTADOS COM EXISTÊNCIA DE ACAMPAMENTOS CIGANOS (DADOS DE 2011).....	153
--	-----

## LISTA DE SIGLAS

ACEC - Associação Ciganas das Etnias Calon do DF e Entorno  
ANEC - Associação Nacional das Etnias Ciganas  
ANEC - Associação Nacional das Etnias Ciganas  
BPC - Benefício de Proteção Continuada  
CadÚnico - Cadastro Único de Programas Sociais  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita  
CEB – Câmara de Educação Básica  
CF/1988 – Constituição Federal/1988  
CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno  
CODEPLAN - Companhia de Planejamento do Distrito Federal  
CRAS - Centro de Referência em Assistência Social  
DOU - Diário Oficial da União  
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
FE – Faculdade de Educação  
GDF - Governo do Distrito Federal  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IFB - Instituto Federal de Brasília  
MEC – Ministério de Educação e Cultura  
MUNIC - Pesquisa de Informações Básicas Municipais  
ONG – Organização Não-Governamental  
PBA – Programa Brasil Alfabetizado  
PBF - Programa Brasil Alfabetizado  
PNBE - Programa Nacional de Biblioteca nas Escolas  
PNC - Plano Nacional de Cultura  
PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos  
PNH - Programa Nacional de Direitos Humanos  
PPGL – Programa de Pós-Graduação em Linguística  
PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego)

RA (Região Administrativa)

SEDF - Secretaria de Educação do Distrito Federal

SEPIR - Secretaria de Promoção da Igualdade Racial

SEPIR (Secretaria de Promoção da Igualdade Racial)

SPU – Secretaria de Patrimônio da União

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UnB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação

## RESUMO

A Tese “**Sociolinguística: contribuições para a criação de um currículo para povos itinerantes**” resultou de uma pesquisa com os ciganos<sup>1</sup> da etnia Calon de dois acampamentos localizados na região de Sobradinho, no Distrito Federal. A pesquisa tomou como ponto de partida a seguinte questão-problema: Quais as contribuições da Sociolinguística, das teorias dos Letramentos, do Multiculturalismo e do Currículo para a criação de uma proposta de um currículo intercultural e inclusivo que atenda pessoas de comunidades romani considerando sua diversidade? Nesse contexto, o objetivo geral da pesquisa foi identificar, mediante procedimentos da pesquisa de cunho etnográfico, o contexto sociocultural, linguístico, identitário e de letramentos ciganos, assim como as contribuições da Sociolinguística, das teorias dos Letramentos e do Multiculturalismo que possam subsidiar a criação de um currículo intercultural e inclusivo que atenda pessoas de comunidades romani considerando sua diversidade. Este é um estudo Qualitativo e que adota pressupostos do método etnográfico para a elaboração de pesquisa colaborativa situada em uma perspectiva êmica, construída com base na triangulação dos pontos de vista: colaboradores, pesquisadora e teóricos que fundamentam este estudo. Os dados foram gerados a partir de observações, entrevistas abertas, conversas informais. O *corpus* investigado foi composto de entrevistas realizadas com as lideranças dos dois acampamentos, professoras alfabetizadoras e demais ciganos em momentos de interação, além de registros em diários e notas de campo. O referencial teórico utilizado para respaldar as análises na área da Sociolinguística são Labov (2008), Bortoni-Ricardo (2004; 2005; 2014), Sousa (2006), Camacho (2013), Calvet (2002), Hymes (1991), e Bell (2013); na área dos letramentos nos apoiamos em Barton & Hamilton (1998), Street (2014), Rojo (2012), Tfouni (2010), Kleiman (1995; 2016) Soares (1998); na área da Ciganologia nos apoiamos em Moonen (2008, 2011), Fonseca (1996), Ferrari (2010), Teixeira (2000); na área do currículo nos apoiamos em Arroyo (2013), Moreira (2013) dentre outros. Os resultados permitem afirmar que a Sociolinguística, as teorias dos Letramentos e o Multiculturalismo têm importantes contribuições para a viabilização de criação de um currículo intercultural e inclusivo que atenda aos anseios dos povos romani considerando sua diversidade.

**Palavras-Chave:** Sociolinguística; Letramentos; Currículo intercultural; Etnografia; Ciganos.

---

<sup>1</sup> Optamos pela denominação ciganos, no sentido de pluralidade de identidades étnicas não homogêneas.

## ABSTRACT

The Thesis “**Sociolinguística: contribuições para a criação de um currículo para povos itinerantes**” resulted from a research with the Gypsies of the Calon ethny of two camps located in the region of Sobradinho, in Distrito Federal, Brazil. A research took as starting point this question-problem: What are the contributions of the Sociolinguistic, of the theory of Literacy, and the Multiculturalism for the creation of a proposal of a intercultural and inclusive curriculum that reaches the people of romani communities considering their diversity. In this context, the general objective of the research was identify, through ethnographic research procedures, the Gypsies’ sociocultural, linguistic, identity, and of literacy context, and also the contribution of the Sociolinguistic, of the Literacy theories and the Multiculturalism for the creation of a proposal of an intercultural and inclusive curriculum that (atenda) the peoples of romani communities considering their diversity. This is a Qualitative study that adopts assumption of the ethnographic method for the elaboration of colaborative research situated in a colaborative perspective, built based in the triangulation of points of view: colaborators, researchers and theorists that base this study. The data was generated through observation, open interviews, informal talks. The *corpus* investigated was composed in interviews made with the leaders of the two camps, alphabetization teachers and other Gypsies in moments of interation, beyond the register in diaries and field notes. The theoretical referential used to support the analysis in the field of Sociolinguistic are Labov (2008), Bortoni-Ricardo (2004; 2005; 2014), Sousa (2006), Alves (Roberto (2013), Louis-Jean Calvet (2002), Dell Hymes (1991), in the area of literacy whe drew support from Barton & Hamilton (1998), Street (2014), Rojo ( 2012), Tfouni (2010), Kleiman (1995; 2016) Soares (1998); in the area of Gypsiology we drew support from Moonen (2008, 2011), Fonseca (1996), Ferrari (2010), Teixeira (2000); in the area of curriculum we drew support from Arroyo ( 2013), Moreira (2013) and others. The results allow to affirm that the Sociology, the theories of Literacy and the Multiculturalism have important contributions of the viabilization of the creation of a intercultural and inclusive curriculum that answers the wishes of the romani peoples consideraing their diversity.

**Key-words:** Sociolinguistic; Letramentos; Intercultural curriculum; Ethnography; Gypsies.

## RESUMEN

La tesis “**Sociolingüística: contribuições para a criação de um currículo para povos itinerantes**” resultó de una pesquisa con los gitanos de la etnia Calon de dos acampamientos localizados en la región de Sobradinho, in el Distrito Federal. La pesquisa tomó como punto de partida la siguiente cuestión-problema: Quais son las contribuciones de la Sociolingüística, de las teorías de Letramentos, y del Multiculturalismo para la creación de una propuesta de un currículo intercultural y inclusivo que atienda personas de comunidades romani considerando su diversidad? In ese contexto, el objetivo geral de la pesquisa fue identificar, mediante procedimientos de pesquisa de vies etnográfico, el contexto sociocultural, lingüístico, intentitario y de letramentos gitanos, así como las contribuciones de la Sociolingüística, de las teorías de los Letramentos, y del Multiculturalismo para la creación de una propuesta de un currículo intercultural y inclusivo que atienda personas de comunidades romani considerando su diversidad. Este es un estudio Qualitativo y que adota presupuestos de metodos etnográficos para la elaboración de pesquisa colaborativa situada en una perspectiva colaborativa, construida con base en la triangulación de los puntos de vista: colaboradores, pesquisadores y teóricos que fundamentan este estudio. los datos fueron generados a partir de observaciones, entrevistas abiertas, conversas informales. El *corpus* investigado fue compuesto de entrevistas realizadas con las lideranzas de dos acampamientos, professoras alfabetizadoras y demás gitanos en momentos de interacción, además de registros en diários y notas de campo. El referencial teórico utilizado para suportar las analisis en la area da Sociolingüística són Labov (2008), Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004; 2005; 2014), Rosineide Magalhães de Sousa (2006), Roberto Gomes Camacho (2013), Louis-Jean Calvet (2002), Dell Hymes (1991), en la área de los letramentos nos apoyamos en Barton & Hamilton (1998), Street (2014), Rojo (2012), Tfouni (2010), Kleiman (1995; 2016) Soares (1998); en la área de Ciganología nos apoyamos en Moonen (2008, 2011), Fonseca (1996), Ferrari (2010), Teixeira (2000); en la area del currículo nos apoyamos en Arroyo (2013), Moreira (2013) dentre otros. Los resultados permiten afirmar que la Sociolingüística, las teorías de Letramentos y el Multiculturalismo tienen importantes contribuciones para la viabilización de la creación de un currículo intercultural y inclusivo que atienda a los deseos de los pueblos romani considerando su diversidad.

**Palavras-chave:** Sociolingüística; Letramentos; Curriculum intercultural; Etnografía; Gitanos.

## CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Incompreensão de palavras ou segmentos	[...]
Discurso direto	“ ”
Truncamento	/
Sobreposição de falas	[
Prolongamento de vogal ou consoante	:: podendo aumentar para ::: ou mais
Fala não entendida	/?/
Pausa	...
Comentários descritivos da pesquisadora	[( )]
Transcrição parcial ou eliminação de trecho	/.../

\*Usamos os nomes dos colaboradores abreviados para preservar suas identidades.

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	22
CAPÍTULO I - CAMINHOS QUE SEGUEM AO VENTO: OS RUMOS DA PESQUISA ETNOGRÁFICA E INTERPRETATIVISTA .....	31
1.1. A PESQUISA INTERPRETATIVISTA QUALITATIVA .....	31
1.2. A ETNOGRAFIA NA PESQUISA .....	37
1.3. PRINCÍPIOS ETNOGRÁFICOS NORTEADORES DA PESQUISA .....	40
1.4. ESTRATÉGIAS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA .....	42
1.4.1 <i>As atividades em campo</i> .....	42
1.4.2 <i>A coleta e geração de dados</i> .....	46
1.4.3 <i>A seleção dos colaboradores da pesquisa</i> .....	47
1.4.4 <i>Os procedimentos para a constituição do corpus e interpretação dos dados</i> .....	48
CAPÍTULO II – LEVAM NA BAGAGEM AMOR E ESPERANÇA – O CONTEXTO DA SOCIOLINGUÍSTICA, IDENTIDADES, MULTICULTURALISMO, DOS LETRAMENTOS E DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA .....	50
2.1. DISCUTINDO ACERCA DA SOCIOLINGUÍSTICA QUALITATIVA E INTERACIONAL COM ÊNFASE EM INTERAÇÃO COM OS CIGANOS .....	51
2.1.1 <i>A Sociolinguística Qualitativa e Interacional</i> .....	51
2.1.2 <i>Os estudos interacionais nas comunidades ciganas</i> .....	55
2.2. DISCUTINDO ACERCA DE IDENTIDADES EM CONTEXTOS CIGANOS .....	61
2.3. DISCUTINDO ACERCA DO MULTICULTURALISMO EM CONTEXTOS CIGANOS .....	70
2.4. DISCUTINDO ACERCA DOS LETRAMENTOS EM CONTEXTOS CIGANOS .....	78
2.5. DISCUTINDO ACERCA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM CONTEXTOS CIGANOS .....	86
2.5.1 <i>A variação dialetal e a variação de registros</i> .....	88
2.5.2 <i>A variação no português brasileiro – a proposta dos contínuos</i> .....	90
2.5.2.1. O contínuo da urbanização .....	90
2.5.2.2. O contínuo da oralidade – letramento .....	92
2.5.2.3. O contínuo da monitoração estilística .....	92
2.5.3. A competência linguística e a competência comunicativa .....	94
CAPÍTULO III - LEVAM NA BAGAGEM AMOR E ESPERANÇA: OS PARADIGMAS EDUCACIONAIS E A EDUCAÇÃO VOLTADA PARA OS CIGANOS .....	96
3.1. HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO VOLTADA PARA CIGANOS NO BRASIL .....	96
3.2. OS CIGANOS E O CURRÍCULO ESCOLAR NÃO-ADAPTADO .....	103
3.2.1 <i>A promoção do reconhecimento de nossas identidades culturais</i> .....	106
3.2.2 <i>O desvelamento do daltonismo cultural presente no cotidiano escolar</i> .....	106
3.2.3 <i>A busca pela alteridade</i> .....	106
3.2.4 <i>A concepção da prática pedagógica como processo de negociação cultural</i> .....	107
3.3. DIFICULDADES INTERACIONAIS EM ESCOLA TRADICIONAL COM OS NÃO-CIGANOS .....	109
3.4. UMA ESCOLA PARA CIGANOS – PRESERVAÇÃO DA IDENTIDADE SOCIOCULTURAL DO GRUPO: A TENDA-ESCOLA .....	116
CAPÍTULO IV – EMBAIXO DE ESTRELAS: O CONTEXTO CULTURAL CIGANO .	120
4.1. QUEM SÃO OS ASSIM CHAMADOS CIGANOS? .....	120
4.2. A REPRESENTAÇÃO DOS CIGANOS EM OBRAS LITERÁRIAS .....	121

4.3. A REPRESENTAÇÃO DOS CIGANOS EM DICIONÁRIOS .....	124
4.4. ANTECEDENTES HISTÓRICOS – HIPÓTESES SOBRE A ORIGEM DOS CIGANOS .....	128
4.4.1. Teoria centrada em questões culturais .....	128
4.4.2. Teoria da semelhança física entre ciganos e indianos .....	128
4.4.3. Teoria indiana das línguas ciganas .....	129
4.5. CARRUAGENS NA ESTRADA BALANÇAM: AS ONDAS MIGRATÓRIAS DA DISPERSÃO DOS CIGANOS.....	131
4.5.1. Primeira onda migratória – Europa Ocidental – início do século XV .....	132
4.5.2. Segunda onda migratória – Europa Ocidental, Oriental e Central – início do século XIX....	135
4.5.3. Terceira onda migratória – Américas (Canadá) – Século XX.....	137
<b>CAPÍTULO V- CARAVANAS QUE PASSAM SOB O SOL E A LUA: OS CIGANOS NO BRASIL E NO DISTRITO FEDERAL .....</b>	<b>139</b>
5.1. CENÁRIOS DA QUESTÃO CIGANA NO BRASIL E NO DISTRITO FEDERAL.....	139
5.1.1. Aspectos sociolinguísticos dos ciganos: acampamentos Córrego do Arrozal e Rota do Cavalo	141
5.1.1.1. História de contato dos ciganos .....	141
5.1.1.2. População e localização dos ciganos .....	146
5.1.1.3. Organização social e política dos ciganos.....	159
5.1.2. Aspectos culturais dos ciganos .....	163
5.1.3. A realidade dos calon do DF.....	170
<b>CAPÍTULO VI - NESTA SINA DE MUDAR: AS CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR CIGANA BRASILEIRA .....</b>	<b>173</b>
6.1. SOCIOLINGUÍSTICA, DAS TEORIAS DOS LETRAMENTOS, DO MULTICULTURALISMO E DO CURRÍCULO PARA A CRIAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE UM CURRÍCULO INCLUSIVO E INTERCULTURAL PARA AS COMUNIDADES ROMANI.....	173
6.2. AS CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA EM DIÁLOGO COM OUTRAS ÁREAS - PROPOSTA DE UM CURRÍCULO INCLUSIVO E INTERCULTURAL PARA COMUNIDADES ROMANI .....	174
6.3. O CURRÍCULO INCLUSIVO E INTERCULTURAL PARA COMUNIDADES ROMANI.....	176
6.4. AS CONTRIBUIÇÕES DA ETNOGRAFIA .....	179
6.5. AS CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA .....	182
6.6. AS CONTRIBUIÇÕES DOS LETRAMENTOS.....	185
6.7. AS CONTRIBUIÇÕES DO MULTICULTURALISMO E DA INTERCULTURALIDADE .....	190
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>195</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>198</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>211</b>
01 – CLASSIFICAÇÃO DAS ESCOLAS EM URBANAS E RURAIS (VER CÓRREGO DO ARROZAL) .....	211
02 – TRAMITAÇÃO DO ESTATUTO DO CIGANO NO SENADO .....	212
03 – GRUPOS E SUBGRUPOS CIGANOS .....	214
04 – CRONOLOGIA EMBASADA EM DOCUMENTOS QUE DEMONSTRAM AS EXPULSÕES (NOMADISMO) DOS CIGANOS ATÉ 2009 .....	216

*Caravanas*

*Embaixo de estrelas*

*Carruagens na estrada balançam*

*Música, fogueira, dança...*

*Caminhos que seguem ao vento*

*Caravanas que passam sob o sol e a lua*

*Nesta sina de mudar*

*Vão indo, de lugar a lugar*

*Não se cansam*

*Levam na bagagem*

*Amor e esperança.*

*Adriana Rodrigues (<http://artbragapoemascig.blogspot.com.br>)*

## APRESENTAÇÃO

A motivação para a realização desta tese surgiu da inquietação por conhecer um pouco mais de comunidades itinerantes, sua história de vida, sua cultura, enfim, conhecer quem são essas pessoas que muitas vezes são vistas como ‘elementos exóticos’ no sentido de serem colocados fora do olhar do outro, ou seja, ainda que sendo brasileiros são vistos como estrangeiros e, muitas vezes, vivem à margem da sociedade, não tendo acesso às políticas públicas e ao ensino formal.

Existem muitas histórias ao redor dos ciganos, histórias que povoam o imaginário da população que muitas vezes são alimentadas pela literatura. Já li textos que afirmavam que os ciganos eram descendentes dos homens que crucificaram Jesus e que, por isso passaram a andar sem destino e sem paradeiro como castigo por esse ato.

Outras histórias contavam que os ciganos eram descendentes de Caim, que nos relatos bíblicos foi responsável pela morte de seu irmão, Abel. Isso os fez viver como peregrinos para sempre. Existe também o relato de que foram os ciganos que acolheram a Virgem Maria, assim como Maria Madalena e Santa Sara Kali, esta considerada a santa dos ciganos. Existem muitas histórias que trazem uma visão romântica sobre os ciganos ou que tendem a marginalizá-los.

E assim foi crescendo em mim o desejo de conhecer um pouco mais de perto o povo cigano. O que será que existe de verdade ou de imaginação em todas estas histórias que leio e que me contam? Esse desejo por conhecer os ciganos casou muito bem com a ideia de desenvolver o trabalho de alfabetização em acampamento dos ciganos da etnia CALON, que surgiu por meio de um convite da Regional de Ensino de Sobradinho para uma visita a um acampamento cigano para conhecer o trabalho das alfabetizadoras, uma vez que esta foi a primeira turma de alfabetizados de etnia CALON no Brasil quando a realidade tem mostrado, que devido a uma série de fatores, o povo cigano ainda não tem tido acesso ao ensino.

Nesse sentido, torna-se imprescindível lançar nosso olhar sobre os problemas de grupos marginalizados, principalmente os relacionados ao ensino de língua materna, esta é uma forma de evocar “meios para a superação e o resgate da dívida histórica com os excluídos da participação social, cultural e política do Brasil” (MORTATTI, 2004). As comunidades dos assentados, ribeirinhos, quilombos, terreiros e tantas outras, caminham em

busca da manutenção de seus antecedentes sociolinguísticos e culturais e têm lutado e resistido bravamente ao processo hegemônico de dominação. Nesse sentido, a escola precisa estar atenta e incluída nessa dinâmica social e precisa rever seu processo de ensino-aprendizagem. O primeiro passo há de ser o de dar ouvido a esses segmentos sociais, antes inaudível, e agora emergentes como sujeitos de direito.

A escola cigana constitui um marco para o povo cigano da comunidade atendida, uma vez que foi por meio dela que foram geradas possibilidades de novos caminhos e oportunidades. Ler e escrever para eles é marcante, estudar para que possam participar de encontros, conferências, enfim para participar efetivamente de decisão para a comunidade de que fazem parte.

O foco principal da leitura e escrita nas práticas sociais considerando-se a diversidade étnica da educação de jovens e adultos é um passo importante para a garantia dos direitos dos povos ciganos e como superação dos grandes desafios para a diminuição da invisibilidade, do preconceito e da discriminação social. Assim, foi imprescindível conhecê-los, saber quem são e conhecer sobre sua cultura e vivências.

A história de meus estudos com os ciganos da etnia CALON teve início no ano de 2013 quando começava a pensar em uma proposta de pesquisa para participar da seleção para o curso de Doutorado em Linguística na Universidade de Brasília. Nessa época, recebi o convite do coordenador da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Secretaria de Educação do Distrito Federal, regional de Sobradinho para fazer uma visita a um acampamento cigano nas imediações de Planaltina. Este grupo de ciganos da etnia CALON participavam de um projeto denominado Tenda-escola, do Projeto DF alfabetizado, cujo objetivo era alfabetizar adultos ciganos residentes na localidade do Córrego do Arrozal.

E assim aconteceu minha chegada ao acampamento. Perguntei se poderia assistir a uma das aulas ministradas pelos alfabetizadores e recebi autorização da Regional de Ensino de Sobradinho e também do Presidente da ACEC (Associação Ciganas das Etnias Calon do DF e entorno) para acompanhá-los. Combinei de encontrar uma das alfabetizadora em Sobradinho e de lá rumarmos para o acampamento. Quando encontrei a professora, percebemos que já nos conhecíamos. Eu tinha sido uma de suas professoras em um curso do PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), no IFB

(Instituto Federal de Brasília. Que alegria eu senti naquele momento. É sempre mais tranquilo quando não se está sozinha.

E assim, no final de 2013 participei da seleção para o curso de Doutorado em Linguística (PPGL/UnB) na área de concentração Linguagem e Sociedade, fui aprovada e no início de 2014 comecei meus estudos de doutoramento, inicialmente, fazendo as disciplinas do curso, indo de vez em quando ao acampamento para acompanhar os professores.

Em 2015 minhas visitas ao acampamento continuaram de forma mais sistemática. Nesta época, participei de maneira mais ativa, ajudando os alfabetizadores no trabalho com os ciganos. Vi que eles levavam os momentos de estudo muito a sério, assim como valorizavam muito a figura do professor.

E nessa participação foram ocorrendo vários momentos de interação com aquele grupo de ciganos: nas aulas, na festa de encerramento das aulas, na organização dos documentos para o cadastro do bolsa-família e, às vezes, por um convite de uma cigana para um café em sua barraca.

Em meados de 2016 minhas pesquisas com este grupo foram interrompidas. Uma abordagem policial muito violenta ocorrida no acampamento do Córrego do Arrozal em meados daquele ano, assustou as famílias de ciganos que ali moravam e eles resolveram ir embora com rapidez. Eu e a outra professora estávamos levando o material escolar para eles. Quando chegamos ao portão, estava saindo o último carro que logo sumiu na poeira da estrada e ficamos nós ali dentro do acampamento sem entender que eles estavam partindo ...

Por seis meses esperei que voltassem ao acampamento, mas soube apenas que estavam em Goiânia. Depois tive conhecimento que havia outras famílias de ciganos em Sobradinho, na Rota do Cavalo. Em uma tarde fui procurá-los. A primeira tentativa não se realizou, pois não consegui localizar a área onde eles estavam vivendo. Dias depois consegui achar o acampamento e conversei com o líder e sua filha, Presidente e Secretária da ANEC (Associação Nacional das Etnias Ciganas). Fui muito bem recebida e pedi permissão para fazer minhas pesquisas no acampamento, onde continuo até hoje. Acredito que mesmo após a pesquisa, continuarei a frequentar o acampamento, pois construí laços com estes novos amigos e temos em vista alguns projetos em conjunto para o acampamento.

O contato que tive com os ciganos do Córrego do Arrozal me motivou a querer conhecer um pouco mais este povo que me acolheu tão bem em suas barracas, nos acampamentos, um povo ainda pouco conhecido, apesar de ter chegado aqui há cerca de 500 anos. Assim, conhecendo um pouco mais das demandas ciganas, suas dificuldades relacionadas ao acesso a políticas públicas, à escolarização diante das especificidades como povo viajante e até pela questão do preconceito, resolvi conhecê-los mais profundamente para fazer uma descrição sociolinguística, com vistas a subsidiar proposta de criação de um currículo voltado aos povos em situação de itinerância. Há uma urgência em melhorar esta situação.

A investigação científica deste trabalho se deu inicialmente com uma revisão bibliográfica sobre trabalhos já realizados sobre os ciganos no Brasil. Constatei que há pouco material disponível para pesquisa que versem sobre este tema. Esta foi uma de minhas dificuldades. Quanto às pesquisas realizadas, as teses e dissertações que encontrei, na grande maioria, são da área da Antropologia, Educação, Geografia, História, Sociologia. Na área da Linguística ainda há poucos trabalhos.

Também realizei uma pesquisa-piloto de base sociolinguística no acampamento do Córrego do Arrozal, além de pesquisa bibliográfica e documental sobre os marcos legais que tratam da educação de povos itinerantes no Brasil e dos marcos normativos da educação desses povos, no sentido de aprofundar os conhecimentos que venho desenvolvendo sobre esse tema. Busquei também conhecer, de maneira mais enfática, os programas que envolvem alfabetização e letramento de povos ciganos residentes no Distrito Federal, mais especificamente daqueles residentes nos acampamentos CALON do Córrego do Arrozal, em Planaltina e na Rota do Cavalo, em Sobradinho.

Desse modo, considera-se, neste estudo, atenção ao cenário cultural onde predominam as trocas simbólicas ocorridas por meio da linguagem oral em português ou em chibi, dialeto falado por alguns adultos da etnia CALON.

Como principal agência de letramento, a escola precisa estar atenta e incluída nessa dinâmica social e rever seu processo de ensino-aprendizagem. O primeiro passo há de ser o de dar ouvido a esses segmentos sociais, antes inaudíveis e agora emergentes como sujeitos de direito.

A partir desse pressuposto e ao mesmo tempo, inspirada nos novos estudos multiculturais e de letramentos, nasceu o desejo de desenvolver esta pesquisa de forma qualitativa e por meio de técnicas etnográficas e discursivas das práticas de letramento dos alunos-ciganos em sua comunidade e sua possível relação com os usos da leitura e da escrita, além de estabelecer eventos de interação com os ciganos acampados na Rota do Cavalo.

Sabe-se que o processo de letramento escrito nestes contextos é complexo, uma vez que os ciganos não apresentam registros escritos sobre suas práticas sociais, o que é feito de maneira bem comum por meio da oralidade. Essa escolha, muitas vezes, decorre pela busca de preservação de suas identidades enquanto povo e também devido aos constantes casos de preconceitos existentes nas escolas de ensino regular, o que têm provocado o abandono escolar. Objetiva-se o estudo de uma estrutura singular no interior de um grupo social de complexa organização, buscando-se pelos efeitos heterogêneos do letramento, frutos da interação entre os sujeitos e suas atividades, sob a ótica do letramento ideológico (STREET, 1984).

Diante disso, é importante salientar que a investigação sobre os processos de letramento junto a povos que possuem identidade cultural tão específica como é o caso dos ciganos se torna imprescindível. Assim, compreender-se-á melhor o impacto e as influências decorrentes das modificações ocorridas no cenário cultural mais amplo em relação às práticas locais, como também às práticas escolares de transmissão do conhecimento escrito, uma vez que um grupo de ciganos, recentemente, foram inseridos em uma escola regular de EJA (Educação de Jovens e Adultos), em Sobradinho.

Desse modo, a proposta inicial de trabalho investigativo dos processos de letramento na Tenda-escola, decorrentes do Programa DF Alfabetizado sofreu um redimensionamento, pois foi preciso considerar esta nova realidade de inserção dos alunos-ciganos em espaço escolar diferenciado. O foco, que anteriormente se dirigia para o interior da Tenda-escola cigana CALON, no Córrego do Arrozal, ganha novos contornos e se dirige às práticas de letramento ocorridas no contexto escolar diversificado.

Diante disso, novas questões passaram a nortear o projeto de pesquisa: a descrição do contexto escolar no qual se inseriam os ciganos naquele momento.

Partindo do contexto de pesquisa, elaboramos a seguinte questão-problema da tese: Quais as contribuições da Sociolinguística, das teorias dos Letramentos, do

Multiculturalismo e do Currículo para a criação de uma proposta de um currículo intercultural e inclusivo que atenda pessoas de comunidades romani considerando sua diversidade?

Considerando a questão-problema, o objetivo geral proposto para esta pesquisa é identificar, mediante procedimentos da pesquisa de cunho etnográfico, o contexto sociocultural, linguístico, identitário e de letramentos ciganos, assim como as contribuições da Sociolinguística, das teorias dos Letramentos e do Multiculturalismo que possam subsidiar a criação de um currículo intercultural e inclusivo que atenda pessoas de comunidades romani considerando sua diversidade.

Os objetivos específicos serão apresentados no capítulo metodológico da pesquisa.

Recorremos aos pressupostos do método etnográfico para a elaboração da pesquisa colaborativa. Isso significa que a pesquisa está situada em uma perspectiva êmica, que não se constrói apenas na interpretação do autor, mas, sobretudo, do ponto de vista dos pesquisados, aqui denominados de colaboradores. Tais colaboradores têm voz na pesquisa, uma vez que são eles que podem confirmar ou não a interpretação dos dados observados pelo pesquisador. Nesse sentido, cabe destacar que esta pesquisa foi realizada com base na triangulação dos pontos de vista: colaboradores, pesquisadora e teóricos que fundamentam este estudo.

Os colaboradores da pesquisa foram dois grupos de ciganos dos dois acampamentos e duas professoras alfabetizadoras participantes do Projeto DF Alfabetizado na Tenda-escola.

Acreditamos que a Sociolinguística qualitativa e suas subáreas interacional e de variação linguística com diálogos em outras áreas como o multiculturalismo, as teorias identitárias, os estudos sobre letramentos e os estudos sobre currículos são fundamentais para legitimar a pesquisa no sentido de buscar maior entendimento do assunto estudado.

Como técnica de geração de dados, utilizamos a observação participante, as notas de campo, as entrevistas com os colaboradores da pesquisa, além dos dados gerados a partir de eventos de alfabetização e letramentos ocorridos no interior das comunidades e nos eventos interativos com os colaboradores ciganos. Devemos ressaltar que não há riscos para a imagem dos colaboradores, uma vez que suas identidades foram mantidas em sigilo.

A pesquisa foi aprovada e autorizada pelo Comitê de Ética da Universidade de Brasília. Mediante orientações do próprio Comitê, elaboramos os termos de consentimentos livres e esclarecidos (TCLEs), os quais trazem resumo simplificado sobre a pesquisa em questão, objetivos, garantias e proteção dos colaboradores por meio do anonimato. Os TCLEs assinados foram submetidos ao Comitê de Ética. Para se preservar a identidade dos colaboradores recorremos ao uso de abreviações de seus nomes.

Alternamos no texto da tese, o uso da primeira pessoa do plural e primeira pessoa do singular. Este expõe os momentos mais particulares como pesquisadora em campo e em momentos de reflexões teóricas em que me assumo como sujeito do meu pensar, a partir de minhas experiências pessoais com os colaboradores da pesquisa (Coracini, 2007); aquele, por entender que o texto foi escrito considerando as muitas vozes que perpassam o discurso: o da pesquisadora, dos diversos autores que embasam este estudo e também dos colaboradores da pesquisa (BAKHTIN, 2003).

Em busca de alcançar este propósito, esta tese apresenta a seguinte arquitetura: inicia-se com a metodologia, mostrando o caminho percorrido para o desenvolvimento da pesquisa. Em seguida, apresento o arcabouço teórico em forma de eixos para fundamentar o estudo, e logo após, é apresentado, de modo sucinto, o contexto cultural dos ciganos, de sua provável origem na Índia aos ciganos brasileiros e, ao final, apresento as contribuições da Sociolinguística e demais teorias que possam subsidiar a criação de uma proposta de um currículo intercultural e inclusivo que atenda pessoas de comunidades romani considerando sua diversidade cultural. É importante ressaltar que em toda a tese os dados se mesclam à fundamentação teórica no sentido de estabelecer um diálogo entre as teorias e as informações geradas na pesquisa de campo.

Esta tese está estruturada em uma introdução, seis capítulos e as considerações finais. A introdução apresenta a justificativa, a motivação e o interesse científico para o desenvolvimento do estudo.

No capítulo I, “*Caminhos que seguem ao vento: os rumos da pesquisa etnográfica*”, apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa qualitativa e suas abordagens, considerando os pressupostos da etnografia e da pesquisa participativa, as técnicas que guiaram a pesquisa, assim como o problema de pesquisa, as perguntas que direcionaram o

estudo e os objetivos a eles relacionadas. Desse modo, este capítulo visa construir suportes para a interpretação das situações interativas e contextuais apresentadas na pesquisa.

A fundamentação teórica da tese está desenvolvida em dois capítulos: segundo e terceiro. No capítulo II, *“Levam na bagagem amor e esperança I – o contexto da sociolinguística qualitativa e interacional, multiculturalismo, identidades, letramentos e variação linguística”*, tratamos da contribuição que estas áreas trazem para o estudo sobre educação voltada para os estudantes ciganos.

No capítulo III *“Levam na bagagem amor e esperança II: paradigmas educacionais e a educação voltada para os ciganos”*, apresentamos o histórico e legislação da educação voltada para ciganos no Brasil, falamos acerca dos problemas de um currículo não-adaptado, que não considera as especificidades dos grupos ciganos, abordamos a questão das dificuldades interacionais em escola regular com os não-ciganos e destacamos a importância de uma escola capaz de preservar a identidade sociocultural dos grupos ciganos.

O capítulo IV, *“Embaixo de estrelas: o contexto cultural cigano – panorama histórico”*, apresentamos um panorama histórico das comunidades ciganas anterior a sua chegada ao Brasil, bem como as questões culturais no contexto macro social da pesquisa, a representação dos ciganos nos livros de literatura e nos dicionários, as hipóteses sobre a origem dos ciganos e as ondas migratórias da dispersão dos ciganos.

No capítulo V, *“Caravanas que passam sob o sol e a lua: os ciganos no Brasil e no Distrito Federal”* apontam-se os cenários da questão cigana no Brasil e no Distrito Federal, seguida de uma breve análise sociolinguística dos ciganos CALON acampados no Córrego do Arrozal e na Rota do Cavalo. Neste capítulo se descreve quem são os colaboradores desta pesquisa, mostra suas especificidades também sua localização no Brasil, assim como sua cosmovisão.

No capítulo VI *“Nesta sina de mudar: as contribuições da sociolinguística para a educação escolar cigana brasileira”*, apresentamos as contribuições das várias áreas do conhecimento que fundamentam esta pesquisa, como respaldo para a criação de um currículo que se adeque às situações de itinerância vivida pelos ciganos, considerando suas especificidades, além de discutir os resultados a partir dos dados gerados.

As discussões, quer sejam de ordem teóricas, metodológicas, históricas que tratam da vivência cotidiana nos acampamentos ciganos no Córrego do Arrozal e na Rota do

Cavalo, encontram-se respaldadas nos estudos de Street (2014), Rojo (2012), Bortoni-Ricardo (2004; 2005; 2014), Gumperz (2008), Tfouni (2010), Moonen (2011), Geertz (2008, 2013), Arroyo (2013), Barton & Hamilton (1998), Teixeira (1998), Fonseca (1996), Ferrari (2010) e outros.

Esta pesquisa se pauta também na leitura e análises de documentos oficiais como as leis, decretos, pareceres e outros, relativos aos povos ciganos e a educação destinada a esses povos.

É importante ressaltar que esta pesquisa traz uma importante contribuição para os povos ciganos do Distrito Federal e seu Entorno, não apenas porque propõe ações para a criação de um currículo inclusivo e intercultural, mas, sobretudo, por desenvolver atitudes de valorização dos povos ciganos, sua cultura, formas de pensar e viver, ao mesmo tempo colaborar para diminuir a invisibilidade e os preconceitos que muitas pessoas têm para com eles, carga muito pesada e que os têm prejudicado ao longo do tempo.

Nas considerações finais, sintetizamos a discussão dos capítulos e apresentamos as principais contribuições do trabalho.

## **CAPÍTULO I - Caminhos que seguem ao vento: os rumos da pesquisa etnográfica e interpretativista**

Neste capítulo, descrevemos os aspectos metodológicos e suas abordagens, os procedimentos e instrumentos de pesquisa utilizados na pesquisa de campo, considerando os pressupostos da etnografia. Apresentamos também as perguntas exploratórias e os objetivos geral e específicos. Além disso, indicamos o contexto da pesquisa e os colaboradores desta pesquisa.

A questão inicial deste estudo é: quais as contribuições da Sociolinguística, das teorias dos Letramentos, do Multiculturalismo e dos estudos identitários para a criação de uma proposta de um currículo intercultural e inclusivo que atenda pessoas de comunidades romani considerando sua diversidade?

Meu objetivo específico para este capítulo é identificar as bases teórico-metodológicas, os eixos de análise e a geração de dados que subsidiam a pesquisa de cunho etnográfico e sociolinguístico em comunidades romani CALON residentes em Sobradinho/DF.

Consideramos este capítulo primordial para a compreensão da arquitetura da tese e nos apoiamos nos estudos de Oliveira (2010), Bortoni-Ricardo (2008a), Chizzotti (2010), André (2012), Bogdan & Biklen (1982), Erickson (1998), Lüdke & André (1986), Almeida & Sousa (2015) dentre outros.

### **1.1. A Pesquisa Interpretativista Qualitativa**

Para a realização deste estudo optou-se por uma pesquisa do tipo qualitativa, que segundo Oliveira (2010, p.37) é “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”.

Desse modo, pode-se afirmar que tanto a pesquisa qualitativa quanto às técnicas utilizadas foram importantes para o bom desenvolvimento do tema e para a possibilidade de abertura para novas indagações.

Denzin & Lincoln (2000) apontam o início dos estudos qualitativos na área da Sociologia aproximadamente entre os anos de 1920 e 1930, ao serem realizados estudos sobre grupos humanos. Nessa ordem, o paradigma qualitativo compreende a realidade social a partir de um contexto social mais amplo, cujo significado das interações e dos processos pesquisados alcançam grande relevância. A pesquisa do tipo qualitativa enfatiza a qualidade, tudo aquilo que se destaca na vida social.

De acordo com Erickson (1998), a finalidade da pesquisa qualitativa é documentar detalhadamente os eventos diários e identificar o sentido que tais eventos têm, tanto para os participantes quanto para as pessoas que presenciam esses eventos. Nesse sentido, buscou-se nesta pesquisa observar e analisar as situações cotidianas vivenciadas pelos ciganos CALON com o objetivo de entender quais os significados das práticas socioculturais em diversas esferas sociais (tenda-escola, escola formal, acampamento) e durante a realização de eventos cotidianos como aulas, festas, cerimônias de casamento e de velório, realização dos afazeres domésticos e em conversas informais entre colaboradores e pesquisadora.

Para Bastos & Santos (2013, p. 27)

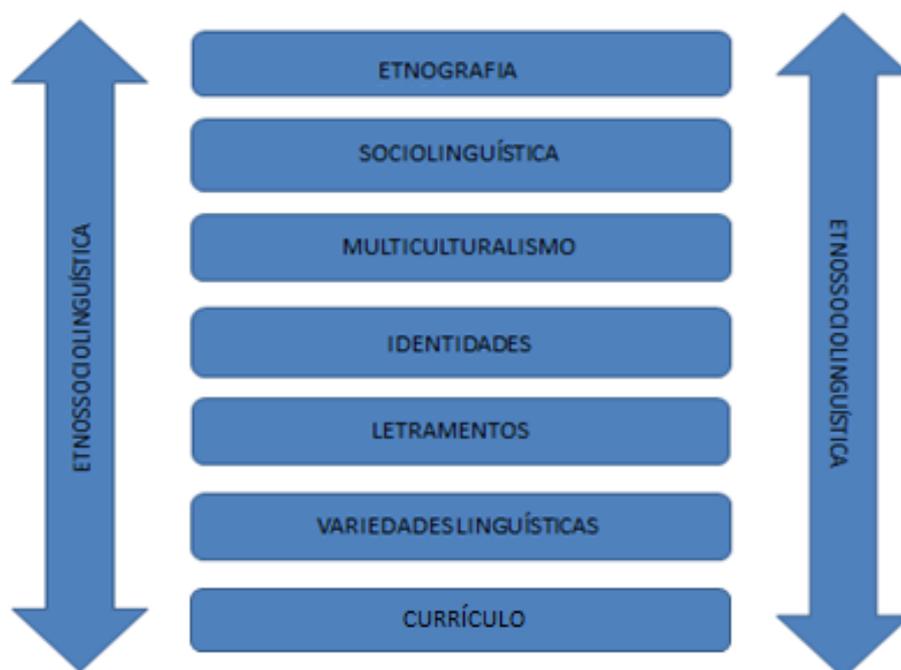
A pesquisa de caráter interpretativista se caracteriza, entre outros aspectos, pelo procedimento de gerar dados e desenvolver a análise de elementos presentes na prática da linguagem em determinadas situações sociais, de determinado falante ou de uma dada comunidade discursiva, a fim de investigar como as pessoas compartilham a linguagem e criam seus significados. Assim, no âmbito da pesquisa de natureza interpretativista/qualitativa, é importante considerar que o pesquisador está localizado no mundo social da mesma forma que aqueles que lhes fornecem seus dados, ou seja, ele não é um observador à parte, encontrando-se integrado no ambiente da pesquisa.

Partindo-se desse pressuposto, pode-se dizer que a interação da pesquisadora com seus colaboradores é direta, uma vez que esta participa ativamente das atividades em campo por meio de observações e vivência em diversos momentos da vida cotidiana da comunidade cigana. Desse modo, a abordagem qualitativa permite uma imersão do pesquisador no meio social do pesquisado, permitindo ao pesquisador interpretar como os participantes de uma dada realidade constroem significados para o mundo em que habitam.

Segundo Bogdan & Biklen (1982, p. 11), a pesquisa do tipo qualitativa caracteriza-se pela “obtenção de dados descritivos, provenientes do contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Sabemos que ao escolher a abordagem qualitativa, o pesquisador está preocupado com o processo social e, nesse sentido, busca valorizar o contexto em que o objeto de estudo se realiza. Esta postura permite uma melhor compreensão do fenômeno estudado. Godoy (1995, p.21) aponta a existência de pelo menos três possibilidades oferecidas pela abordagem qualitativa: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia. Nesta pesquisa, se faz uso da pesquisa documental e da etnografia para coletar, gerar e analisar os dados obtidos em campo.

Na figura a seguir, apresentamos o constructo teórico-metodológico da pesquisa, no qual mostramos as bases teóricas e metodológicas do estudo. Esta pesquisa comporta diversos eixos teóricos devido a sua complexidade temática. Nesse sentido, é importante trazer para a discussão as teorias da Etnografia, da Sociolinguística Qualitativa, do Multiculturalismo, dos estudos identitários, das teorias dos Letramentos, Variação Linguística e Currículo.

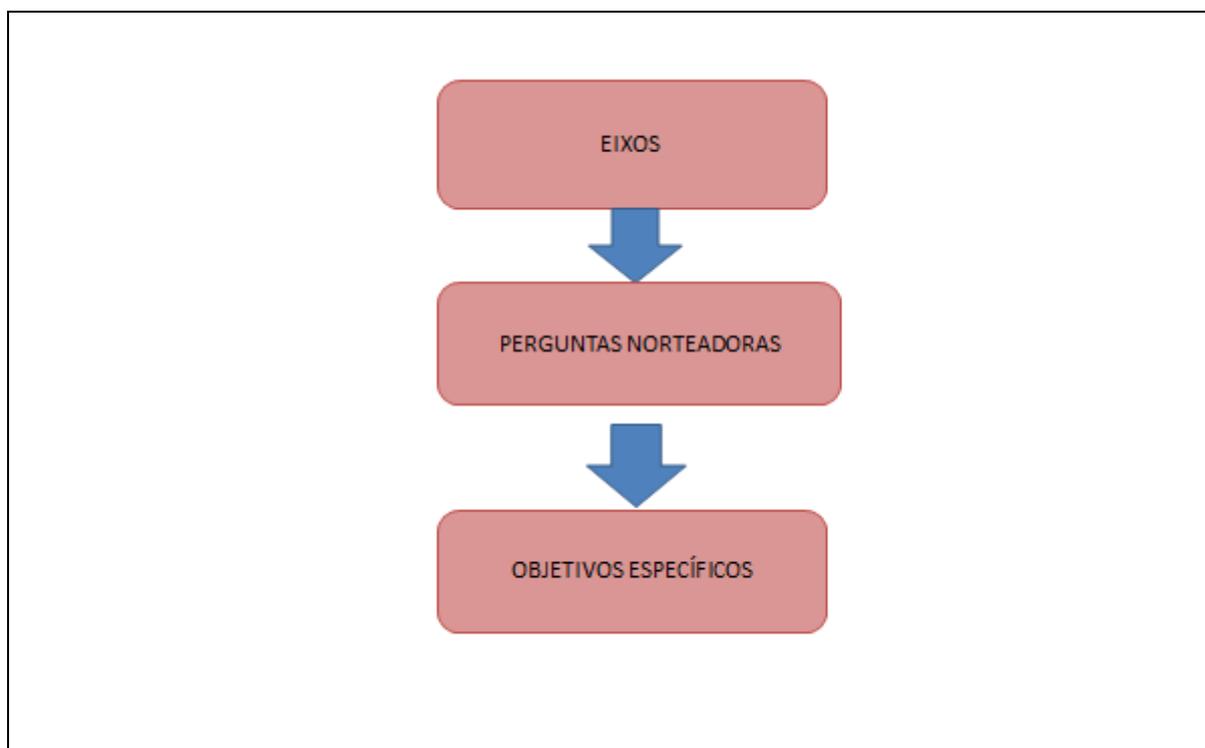


*Figura 1: Construto teórico-metodológico - eixos da pesquisa*

Conforme a figura 1, a Etnossociolinguística perpassa as diversas teorias que fundamentam esta pesquisa. A Etnossociolinguística é um construto novo. Conforme Almeida & Sousa (2015, p. 38), a Etnossociolinguística “é um desdobramento da Educação Linguística que assume um novo contorno a partir do radical **etno** que, juntando-se a qualquer palavra do Português, passa a dar sentido a uma situação”. A situação descrita na

pesquisa diz respeito a um grupo bem específico denominado minorias étnicas. Neste contexto, “minorias” se refere às relações de dominação de diferentes grupos sociais, que vivem em constante estado de recomeço de sua identidade social para a reivindicação de seus direitos. As diferentes minorias podem ser étnicas, religiosas, sexuais, políticas etc. Neste trabalho, entende-se por minorias, o grupo dos ciganos.

Os procedimentos da presente pesquisa se organizam a partir do trinômio ‘eixos teóricos, perguntas norteadoras e objetivos específicos’. Ao adotar esta sequência, pretendemos guiar o leitor na compreensão e no encadeamento dos aspectos metodológicos utilizados no desenvolvimento da pesquisa. O movimento metodológico inicia com o estabelecimento de um eixo teórico que aborda um aspecto da pesquisa, a seguir, apresentam-se as perguntas norteadoras, seguidas dos objetivos específicos.



*Figura 2: Sequência responsiva da metodologia*

O quadro a seguir, apresenta a sequência responsiva da metodologia. Nele estão identificados o objetivo geral, os eixos teóricos, as perguntas norteadoras e os objetivos específicos.

## OBJETIVO GERAL

Identificar, mediante procedimentos da pesquisa de cunho etnográfico, o contexto sociocultural, linguístico, identitário e de letramentos ciganos, assim como as contribuições da Sociolinguística, das teorias dos Letramentos e do Multiculturalismo que possam subsidiar a criação de um currículo intercultural e inclusivo que atenda pessoas de comunidades romani considerando sua diversidade.

## QUESTÃO DE PESQUISA

Quais as contribuições da Sociolinguística, das teorias dos Letramentos, do Multiculturalismo e dos estudos identitários para a criação de uma proposta de um currículo intercultural e inclusivo que atenda pessoas de comunidades romani considerando sua diversidade?

EIXOS	PERGUNTAS EXPLORATÓRIAS	OBJETIVOS ESPECIFICOS
<b>METODOLOGIA DE PESQUISA</b>	Quais as bases teóricas e metodológicas e os eixos de análise que permitem a realização de uma pesquisa de cunho etnográfico e sociolinguística em duas comunidades ciganas do DF?	Identificar as bases teórico-metodológicas, os eixos de análise e a geração de dados que subsidiam a pesquisa de cunho etnográfico e sociolinguístico em comunidades romani CALON residentes em Sobradinho/DF.
<b>ARCABOUÇOS TEÓRICOS I:</b>  Sociolinguística  Teorias do Letramento  Estudos Identitários  Multiculturalismo	Qual a contribuição da Sociolinguística, das teorias sobre Letramentos, dos estudos identitários, do Multiculturalismo e do Multiculturalismo para subsidiar uma proposta de criação de currículo para povos de comunidades romani considerando sua diversidade?	Apresentar as contribuições dos arcabouços teóricos e metodológicos da Sociolinguística, dos estudos identitários, do Multiculturalismo, e de suas variantes, assim como as Teorias do Letramento e do Multiculturalismo para o delineamento da criação de uma proposta de um currículo intercultural que atenda satisfatoriamente estudantes de comunidades romani.

<b>ARCABOUÇOS TEÓRICOS II:</b>	Como a Sociolinguística e as teorias do currículo e legislação sobre educação cigana podem contribuir para	Apresentar as contribuições dos arcabouços teóricos e metodológicos da Sociolinguística em diálogo com as teorias do Currículo e da Legislação relacionada aos ciganos que possam
--------------------------------	--	---

Teorias do Currículo.  Letramentos.  Legislação que subsidiam a educação cigana.	subsidiar proposta de criação de currículo para povos povos de comunidades romani considerando sua diversidade?	subsidiar a criação de uma proposta de currículo intercultural que atenda satisfatoriamente estudantes de comunidades romani.
<b>CONTEXTO CULTURAL CIGANO</b>  antecedentes históricos sobre a origem e ondas migratórias	Qual a origem dos ciganos, o movimento nos diversos continentes e as representações que desencadearam uma história de preconceitos sob a visão dos não-ciganos?	Apresentar um breve histórico acerca dos povos romani desde sua origem na Índia, as diásporas e também representações, sob o olhar do não-cigano, que desencadearam uma série de preconceitos.
<b>CENÁRIOS DA QUESTÃO CIGANA NO BRASIL E NO DISTRITO FEDERAL</b>	Qual a situação dos ciganos do Distrito Federal relacionado a sua atual situação quanto a aspectos demográficos, educacionais, de saúde pública, de políticas públicas?	Descrever e analisar dados sobre os ciganos CALON do Brasil por meio de uma descrição etnográfica que revele sua atual situação quanto a aspectos demográficos, educacionais, de saúde pública, de políticas públicas e quanto a sua posição assimétrica em relação aos não-ciganos.
<b>PERFIL DOS CIGANOS CALON ACAMPADOS EM SOBRADINHO E PLANALTINA/DF</b>	Qual o perfil dos ciganos CALON acampados em Sobradinho e Planaltina/DF?	Identificar, mediante procedimentos de pesquisa de cunho etnográfico e sociolinguístico, o perfil dos ciganos CALON residentes em dois acampamentos localizados em Sobradinho e Planaltina/DF.

*Quadro 1: Movimento metodológico da pesquisa*

## 1.2. A Etnografia na pesquisa

A pesquisa ora em questão é de tradição etnográfica uma vez que apresenta características dessa abordagem de pesquisa. A etnografia é um método que visa realizar a descrição dos significados pertencentes ao grupo pesquisado, uma vez que todo grupo social atribui significados às suas experiências de vida. Nesse sentido, a etnografia atua enfatizando a exploração da natureza e de um fenômeno social particular, realiza entrevistas, inicia observação, analisa o discurso dos informantes, investiga os detalhes de um fato e interpreta os significados de práticas sociais.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), etnografia foi um termo cunhado por antropólogos no fim do século XIX como referência aos trabalhos desenvolvidos sobre os modos de vida de povos ainda não conhecidos na cultura ocidental. Assim, o termo ‘grafia’ vem do grego *graf(o)* que significa ‘escrever sobre um tipo particular e ‘etno’ significa uma sociedade em particular. Assim, a etnografia é uma especialidade da Antropologia, que tem por objetivo o estudo e a descrição dos povos: sua língua, raça, religião, e manifestações materiais de suas atividades, é a forma de descrição da cultura material de um determinado povo.

Neste trabalho fazemos a descrição dos povos ciganos em diversos momentos, analisando sua cultura, sua cosmovisão, o uso de um dialeto específico como sua marca identitária (a chibi), entre outros.

A pesquisa etnográfica tem início no século XX no momento em que pesquisadores questionam a aplicação dos pressupostos da pesquisa quantitativa em pesquisas humanas e sociais, em especial o pesquisador polonês Bronislaw Malinowski (1884 – 1942), que desenvolveu seus estudos nas Ilhas Trobriand (atual Ilhas Kiriwina) localizadas na Papua Nova Guiné, onde procurou descrever o modo de vida e entender as crenças e visão de mundo do povo que vivia naquele local, considerando as entrevistas, as conversas e a observação participante.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 37),

Malinowski foi capaz de desenvolver uma teoria sobre o conhecimento cultural dos trobriandenses, do qual eles próprios não tinham muita consciência porque estavam completamente imersos na própria cultura. Em suma, o jovem antropólogo conseguiu construir uma interpretação da percepção que os habitantes da ilha tinham de seus valores culturais, seus costumes, suas crenças, seus ritos, enfim, conseguiu ter acesso às perspectivas interpretativas daquele povo em

relação à sua vida em sociedade, à sua espiritualidade e a todos os demais aspectos constitutivos de sua cultura.

Geertz (2008) propõe a ideia da “descrição densa” que consiste em interpretar e elaborar uma leitura da leitura que os nativos fazem da própria cultura. Nesse contexto, a etnografia é um método de pesquisa antropológica que tem a função não somente de guiar o pesquisador em campo, mas também atua como um fundamento do papel do antropólogo sem, no entanto, se tornar um objeto de estudo, ou seja, um nativo. Assim, ao realizar um trabalho etnográfico, o pesquisador permite realizar uma compreensão da interpretação que os nativos têm de suas interpretações. A descrição etnográfica é formada pela interpretação do discurso e pelo registro deste relato. De acordo com Mattos & Castro (2011, p. 54),

A maior preocupação da etnografia é obter uma descrição densa, a mais completa possível, sobre o que um grupo particular de pessoas faz e o significado das perspectivas imediatas que eles têm do que eles fazem; esta descrição é sempre escrita com a comparação etnológica em mente. O objeto da etnografia é esse conjunto de significantes em termos dos quais os eventos, fatos, ações, e contextos, são produzidos, percebidos e interpretados, e sem os quais não existem como categoria cultural. Esses conjuntos de significantes nos apresentam como estruturas inter-relacionadas, em múltiplos níveis (OGBU, 1981) de interpretação. Etnografia é a escrita do visível. A descrição etnográfica depende das qualidades de observação, de sensibilidade ao outro, do conhecimento sobre o contexto estudado, da inteligência e da imaginação científica do etnógrafo.

Uma das características de se fazer etnografia é a permanência do pesquisador por um período na comunidade estudada, com o sentido de gerar dados por meio de observações, das conversas e das entrevistas com os membros pertencentes ao grupo. Segundo alguns autores, para se fazer estudos etnográficos é necessário se passar longos períodos de observação na comunidade pesquisada para que se possa entender e validar o significado das ações dos participantes, de forma que este seja o mais representativo possível do significado que os colaboradores dariam a mesma ação, evento ou situação interpretada. No entanto, Bortoni-Ricardo (2008, p. 38) nos diz que

Hoje em dia, as pesquisas qualitativas, especialmente as pesquisas conduzidas em instituições, como presídios e escolas, não são necessariamente desenvolvidas por extensos períodos de tempo. Quando ouvimos menção a “pesquisas etnográficas em sala de aula”, por exemplo, devemos entender que se trata de pesquisa qualitativa, interpretativista, que fez uso de métodos desenvolvidos na tradição etnográfica, como a observação, especialmente para a geração e análise dos dados.

Para André (2012), um trabalho pode ser caracterizado como do tipo etnográfico quando faz uso de técnicas tradicionalmente associadas à etnografia como a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos. Nesse sentido, a observação

denomina-se participante devido à interação do pesquisador com a situação estudada. As entrevistas são realizadas com o objetivo de aprofundar questões e esclarecer problemas observados e os documentos são “usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes” (ANDRÉ, 2012, p. 28).

As outras características de uma pesquisa de tradição etnográfica, segundo André (2012), é a ênfase que se dá ao processo (naquilo que está acontecendo) e não no produto (nos resultados). Além disso, a pesquisa etnográfica preocupa-se com o significado, uma vez que o pesquisador busca compreender como os participantes veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca. Em diversos momentos, muitos em conversas espontâneas acontecidas no rancho, foi possível compreender essas experiências.

Na pesquisa etnográfica se faz uso do trabalho de campo no qual o pesquisador aproxima-se dos colaboradores, do lugar onde vivem, de situações da vida cotidiana mantendo com eles um contato direto por tempo determinado variando de semanas, meses ou anos.

Lüdke & André (1986) apresentam as três etapas para a realização de uma pesquisa etnográfica:

- a) A exploração – consiste na seleção e definição de problemas, escolha do local e contatos para a inserção no campo de pesquisa. É neste momento que acontecem as primeiras observações que possibilitarão definir aspectos a serem investigados no decorrer do estudo, orientando, assim, a geração dos dados e a formulação de questões norteadoras da pesquisa.
- b) A decisão – é o momento em que o pesquisador busca, de maneira sistemática, os dados para compreender o fenômeno estudado como, por exemplo, as interações entre os colaboradores e o pesquisador, a interpretação do comportamento não-verbal e os registros oriundos de arquivos e documentos.
- c) A descoberta – consiste na explicação da realidade por meio da interação entre os dados reais e as possibilidades teóricas, o que permitirá a estruturação de um quadro teórico no qual busca-se interpretar e compreender o fenômeno em estudo.

Na presente pesquisa, os colaboradores foram alguns dos alunos da Tenda-escola, os professores alfabetizadores do Projeto DF Alfabetizado e um grupo de ciganos da Rota do Cavalo, em Sobradinho/DF.

A escolha por estes colaboradores teve como objetivo permitir uma reflexão crítica acerca da percepção de questões voltadas à manutenção das tradições culturais do grupo diante do modelo de escola formal apresentada como alternativa para o início ou continuação dos estudos, à percepção dos professores quanto ao desenvolvimento das atividades na Tenda-escola cigana, dos professores que lecionam para as crianças e jovens ciganos e dos próprios ciganos residentes no acampamento, que não têm e nunca tiveram experiências em escolas regulares, uma vez que, historicamente, o conhecimento a que tiveram acesso era repassado oralmente por ciganos mais idosos.

### **1.3. Princípios etnográficos norteadores da pesquisa**

De acordo com Sousa (2006, p.10)

Ao entrar em campo, o pesquisador deve ter em mente algumas questões: o que pesquisar, qual o objeto de estudo, o que focalizar, o que observar, se a pesquisa será participativa etc. A partir de tais indagações, podemos, de fato, elaborar os objetivos e as perguntas de pesquisa. Esses, com a possibilidade de ajustes ou de reformulações, conforme o andamento da investigação.

Mattos & Castro (2011) coadunam com o pensamento de Sousa, pois para elas a etnografia é um processo guiado pelo senso questionador do etnógrafo. Assim, tanto as técnicas como os procedimentos de base etnográfica não seguem padrões rígidos. Desse modo, os instrumentos de coleta e geração de dados podem ser reformulados para atender as peculiaridades do trabalho de campo, momento em que se fará uma descrição etnográfica dos participantes da pesquisa.

Nesse sentido, a descrição etnográfica na pesquisa sociolinguística busca documentar e analisar aspectos específicos do processo comunicativo (verbal e não-verbal). De igual modo, busca contextualizar este processo na cultura do grupo social em que ele ocorre. A focalização da análise etnográfica está na situação de uso, nos hábitos diários e sistemáticos e na organização linguística e comportamental deste uso, ou seja, na condução de uma pesquisa etnográfica, a coleta e geração de dados e sua análise se complementam.

No trabalho de campo se estabelece um contato intensivo com os falantes dos grupos de ciganos, que trazem informações adicionais sobre mitos, crenças, tradições orais e outros tipos de material etnográfico, além dos dados propriamente linguísticos.

De acordo com Erickson (1998), a análise etnográfica:

- a) focaliza particularmente o desempenho natural da fala;
- b) focaliza as identidades sociais e culturais, consideradas e descritas como um sistema global em comparação com outro sistema de outra sociedade ou grupo;
- c) focaliza o significado social das expressões, além de seu significado referencial.

Um exemplo apoiado em Erickson diz respeito à fala da cigana DR., quando questionada pela pesquisadora sobre quem são os ciganos. Na entrevista, DR mostrou-se bem à vontade para definir quem são os ciganos e uma preocupação muito forte com relação aos mitos que, em geral, as pessoas conservam a respeito deles.

#### **Excerto 1:**

***Pesquisadora:** ....Mas afinal, quem são os ciganos?*

***DR.:** “Somos um povo, uma cultura, não somos uma religião. Somos uma cultura e respeitamos todas as religiões. [...] Dentro de uma comunidade cigana tem todas as religiões. A gente tá aqui para desmistificar e mostrando [...] e pedindo a toda a sociedade que venha nos conhecer de fato e nos valorizar por que somos afinal uma cultura brasileira, uma cultura linda que não deixamos de existir por muita força e garra, se não a gente nem existia mais”.*

Uma definição também é feita pelo cigano ES que afirma que “o povo cigano é uma nação dentro do Brasil”. Acredito que ele faz referência a um grupo grande de pessoas que vive no Brasil e que apresenta características culturais bem específicas. A questão de as pessoas relacionarem ciganos com religião, apontado em ambos os excertos, pode estar ligada à forte espiritualidade que os ciganos têm e não exatamente com o fato de fazer a leitura das mãos (*Buena Dicha*), atividade realizada por algumas ciganas.

## Excerto 2:

*Pesquisadora: Quem são os ciganos?*

*ES.: O pessoal pensa que ciganos é uma religião! O povo cigano é uma nação que existe no Brasil.*

Spradley (1979) sugere uma lista que pode guiar o pesquisador nos procedimentos das entrevistas:

- 1) Espaço: lugar físico;
- 2) Ator: as pessoas envolvidas;
- 3) Atividade: ações nas quais as pessoas estão envolvidas, naquele momento;
- 4) Objeto: as coisas físicas presentes;
- 5) Evento: conjunto de atividades relacionadas que caracterizam a situação;
- 6) Tempo: localização temporal da situação;
- 7) Objetivo: as coisas que as pessoas estão tentando efetuar;
- 8) Sentimento: as emoções sentidas e expressadas pelos informantes.

### **1.4. Estratégias e Procedimentos da pesquisa**

#### ***1.4.1 As atividades em campo***

Esta pesquisa de campo se deu em duas etapas e em dois diferentes acampamentos ciganos. A primeira foi desenvolvida no Acampamento Córrego do Arrozal, Chácara Sálvia, localizado na RA (Região Administrativa) de Planaltina no ano de 2014 e início de 2015. Minha participação, inicialmente, se deu como observadora das aulas ministradas pelos professores alfabetizadores e depois fui convidada a participar com os professores no desenvolvimento das aulas;

A segunda etapa ocorreu no acampamento localizado na Rota do Cavalo, chácara Canaã, pertencente à região de Sobradinho no final de 2016, durante o ano de 2017 e nos meses de janeiro a maio de 2018. Neste local, participei de diversos momentos de interação: rituais de casamento, festas, palestras, conversas informais com ciganos, entre outros.

É importante esclarecer que houve uma quebra em meu trabalho de pesquisa no primeiro momento no Córrego do Arrozal devido a um evento policial ocorrido na época, o que fez com que os ciganos se mudassem na tentativa de buscar proteção longe do acampamento.

Para melhorar o entendimento do trabalho, as informações concernentes à pesquisa de campo foram divididas em dois momentos e locais diferentes:

a) Acampamento Córrego do Arrozal – 2014 - 2015



*Fotografia 1: Momento de aula na Tenda-escola no Córrego do Arrozal*

Fonte: <https://noticias.r7.com/distrito-federal/programa-Tenda-escola-alfabetiza-ciganos-no-distrito-federal-03112013>.

A tenda-escola cigana localizava-se na região de Planaltina, embora estivesse sob a supervisão da Regional de Ensino de Sobradinho. Segundo o cadastro das instituições educacionais públicas estaduais, a tenda-escola constitui uma escola urbana, ainda que esteja localizada em uma área de chácaras.

Minha inserção na comunidade CALON do Arrozal se deu por meio da Coordenação do projeto DF Alfabetizado da Regional de Ensino de Sobradinho, mediante um convite para conhecer a comunidade e o desenvolvimento do projeto naquele local. Aceitei prontamente movida pela curiosidade em ter uma aproximação maior com os ciganos, pois desde a mais

tenra idade, os ciganos povoavam meu imaginário como povo andarilho, cujas mulheres usavam roupas bem coloridas e liam as mãos dos passantes nas ruas.

Também queria conhecer o Projeto Tenda-escola, uma vez que esta foi uma iniciativa pioneira no Brasil destinada a alfabetizar um grupo de ciganos formado por 150 pessoas distribuídas em 21 famílias. A primeira turma de alfabetização foi formada com 50 alunos. As aulas eram oferecidas pela Secretaria de Educação do Distrito Federal em parceria com a Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (SEPIR).

A grande maioria dos ciganos desta comunidade não eram alfabetizados, embora muitos tenham frequentado escolas regulares. No entanto, por serem mais velhos e, ainda sem domínio de processos de leitura e escrita, comumente eram alocados em turmas de crianças e devido a essas diferenças, acabavam desistindo da escola.

Devido a este problema, foi criada a Tenda-escola para atender alunos de faixa etária de 14 a 60 anos de idade. As aulas ministradas nas disciplinas de português, matemática, história e ciências eram oferecidas três vezes por semana, nas segundas, terças e quartas-feiras. Os demais dias eram destinados ao trabalho dos ciganos seja na venda de produtos ou na compra de mercadorias.

Minha pesquisa de campo neste acampamento, começou efetivamente no segundo semestre de 2014 quando comecei a participar como observadora das aulas de alfabetização na comunidade. Neste período, já havia sido formada a primeira turma. Assim, participaram desta segunda turma aqueles alunos que por motivos diversos não tinham sido contemplados na primeira turma de alfabetização.

Para os ciganos daquela comunidade, a oportunidade de estudar no próprio acampamento era muito valiosa. Em diversos momentos percebi o quanto os alunos sentiam-se confortáveis naquele ambiente. Na sala de aula as carteiras se distribuía de forma diversa das carteiras em uma escola tradicional. Por ela, além dos estudantes, passavam crianças (que acompanhavam suas mães), alguns animais, geralmente cachorros que rondavam e às vezes dormiam no chão sem serem incomodados. Era uma sala de aula diferente. Sobre a dificuldade de permanecer na escola tradicional, o cigano E.S. explica:

### Excerto 3:

*Pesquisadora: Sr. E, por que pouco se vê a presença de ciganos nas escolas?*

*ES.: A gente já sofreu preconceito com professor, com diretor de escola, mas não são maioria, mas é dentro da escola mesmo com [...] eu chego na escola para colocar uma criança de doze, treze anos que vai estudar pela primeira vez. Ele vai estudar com a criança de sete, então fica muito difícil aquela criança de sete que tá lá não vai estudar porque vai ficar olhando para aquele menino que tá na primeira série, um rapaz desse tamanho. E ele vai ficar olhando para aquele menino de sete. Então houve um confronto e sempre os meninos vão para a escola de bota e chapéu então se chega na escola é chamativo, ninguém quer estudar todo mundo quer conversar, outro quer te xingar.*

#### b) Acampamento Rota do Cavalo – Final de 2016 até 2018

Iniciei minhas observações no acampamento da Rota do Cavalo no final de 2016 e durante todo o ano de 2017 e parte de 2018. Foram várias as situações interativas vivenciadas neste espaço: casamento, festas das crianças, comemoração do dia do cigano, conversas informais, entre outros.



*Fotografia 2: Momento de interação no acampamento da Rota do Cavalo*

Fonte: <https://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/ciganos-comemoram-mais-de-400-anos-no-brasil-com-festa-no-df.ghtml>

#### *1.4.2. A coleta e geração de dados*

Como se trata de uma pesquisa de caráter qualitativo, que permite uma abertura de possibilidades para a coleta e análise de dados, foram escolhidas várias formas de coleta de dados e geração de informações. De acordo com Resende (2009), existe uma clara distinção entre os dados coletados e os dados gerados. Os primeiros decorrem do registro, ou da coleta de interações existentes fora do universo da pesquisa, como exemplo, a autora cita as gravações das reuniões; os dados gerados, advêm de interações que não ocorreriam fora da pesquisa, neste caso, os dados são gerados para a pesquisa como é o exemplo dos grupos focais e entrevistas.

Os dados desta pesquisa, foram gerados mediante aplicação de entrevistas etnográficas, observação participante, conversas ocasionais no terreno, portanto não estruturadas, e mediante a análise de documentos oficiais, de estudos bibliográficos de teses e dissertações sobre os ciganos e de documentos pessoais, nos quais os sujeitos revelam os seus pontos de vista.

Bogdan e Taylor (1975) definiram a observação participante como uma investigação que se caracteriza por um período de interações sociais intensas entre o investigador e os sujeitos durante o qual os dados são recolhidos de forma sistemática. Para Georges Lapassade (2001), a expressão “observação participante” tende a designar o trabalho no seu conjunto, desde a chegada do investigador ao campo da investigação, quando inicia as negociações que lhe darão acesso a ele, até ao momento em que o abandona, depois de uma estada longa.

A observação participante inscreve-se numa abordagem de observação etnográfica no qual o observador participa ativamente nas atividades de geração de dados, e requer do pesquisador a capacidade de se adaptar à situação do campo vivendo com as pessoas e partilhando as suas atividades.

Segundo Erickson (1998), o pesquisador observador utiliza principalmente dois meios de coleta de dados: o olhar e o perguntar. Por olhar se entende como observar as ações dos indivíduos no sentido de compreender qual o significado que estas ações têm para eles. Já o perguntar consiste em questionar os colaboradores acerca das ações percebidas nas observações seja para eliminar dúvidas quanto para confirmar a compreensão de algumas ações. Este questionamento pode ser feito por meio de entrevistas.

Os dados gerados, na presente pesquisa, foram resultantes dos processos de observação, entrevistas, notas de campo, gravações de áudio e vídeo, conversas informais em momentos de interação com os colaboradores, além de análise de leis e decretos que versam sobre a questão cigana.

Os dados advindos de diversas fontes foram confrontados uns com outros possibilitando maior credibilidade à pesquisa. Esta técnica é denominada de triangulação de dados. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 61)

A triangulação é um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção. Pode-se construir também uma triangulação combinando as perspectivas de diversos atores em uma ação. Por exemplo, a perspectiva do professor obtida em uma entrevista; a perspectiva de alguns alunos igualmente obtida em entrevista e a perspectiva do próprio pesquisador ou de outro participante obtida pela observação. Ao comparar concordâncias ou discrepâncias nas diferentes perspectivas, o pesquisador terá mais recursos para construir e validar sua teoria.

#### ***1.4.3. A seleção dos colaboradores da pesquisa***

Os colaboradores desta pesquisa foram os alunos da segunda-turma da tenda-escola e outros ciganos, que mesmo não participando das aulas, viviam momentos interativos com a pesquisadora. Além destes, foram também colaboradores, os ciganos residentes no acampamento da Chácara Canaã, na Rota do Cavalo.

Na comunidade cigana do Córrego do Arrozal viviam desde 2013 cerca de 25 famílias. Destas famílias, cerca de 28 alunos entre jovens, adultos e idosos participaram da primeira turma do Projeto de Alfabetização na Tenda-escola.

Minhas primeiras observações aconteceram nos momentos das aulas da segunda turma, da qual participaram cerca de 22 alunos, auxiliados por professores alfabetizadores. Estes alunos estudavam nas tardes de segunda a quarta-feira, pois os demais dias eram destinados ao trabalho de comercialização de produtos e para as viagens para novas compras.

Para esta pesquisa, definimos como colaboradores diretos os alunos da turma de alfabetização do Córrego do Arrozal, duas professoras alfabetizadoras e alguns ciganos residentes no acampamento da Rota do Cavalo. A escolha se deu, inicialmente pela questão da acessibilidade.

Assim, dividimos os colaboradores em três grupos: no primeiro, estão aqueles colaboradores que participaram de uma forma diferenciada de estudos, a Tenda-escola, cujas

aulas eram ministradas no próprio acampamento; no segundo grupo, estão as professoras alfabetizadoras que receberam orientações para trabalhar com o grupo, partindo das especificidades dos alunos ciganos; no terceiro grupo estão um grupo de ciganos acampados na Rota do cavalo, cujas situações interativas no dia a dia ou em eventos ocorridos no interior do acampamento possibilitaram à pesquisadora conhecer o cotidiano dessas pessoas.

Nesse sentido, foi possível gerar dados advindos de três visões diferenciadas pela vivência de cada um dos grupos e ao mesmo tempo voltadas para um mesmo ponto: a realidade cigana. Todos esses colaboradores contribuíram qualitativamente para uma visão geral e mais qualificadora do *corpus*, proposto nesta tese.

#### ***1.4.4. Os procedimentos para a constituição do corpus e interpretação dos dados***

Para a constituição do *corpus*, fizemos várias imersões em campo. No acampamento do Córrego de Arrozal, entre os períodos de setembro de 2014 a abril 2015. Neste período, acompanhei as aulas de alfabetização ministradas na Tenda-escola, fiz observações e registros em diários de campo, estabeleci momentos de conversas informais com os ciganos do acampamento e com os professores alfabetizadores do Projeto.

Em 2015, o trabalho de campo foi mais sistematizado, uma vez que já estava mais segura para lidar com as especificidades do grupo e também já tinha conhecimento mais aprofundado da realidade pesquisada. Isso favoreceu maior interação, possibilitando a aplicação das estratégias de abordagem até em momentos diferentes daqueles vivenciados na sala de aula como, por exemplo, na reunião para a recolha da documentação para o cadastro do bolsa-família e em momentos mais descontraídos com os ciganos.

No acampamento da Rota do cavalo registrei em diário de campo vários momentos de interação do cotidiano do grupo. Tive a oportunidade de participar de uma celebração de casamento cigano, de apresentação de danças ciganas de adultos e crianças, de almoços, conversas à tarde enquanto tomava café com os colaboradores da pesquisa. Esses momentos foram bastante ricos no sentido de conhecer um pouco mais da cultura cigana e compreender o modo de enxergar a cultura deste povo com olhos livres de preconceitos.

Nesses momentos de interação com os dois grupos, percebi a preocupação que os ciganos têm em preservar sua cultura e também em alcançar a participação das políticas públicas no sentido de melhorar suas condições de vida. Além de tudo isso, observei o quanto

lhes ferem, o olhar de preconceito e de invisibilidade que os outros (não ciganos) têm para com eles.

Os momentos de interação com os professores alfabetizadores foram de grande relevância. Eles me contaram de suas inserções no acampamento, da preparação para o trabalho de alfabetização com os ciganos e de vários outros momentos vivenciados em campo.

Para a realização desta etapa da pesquisa, estive no acampamento para realizar observações, fazer entrevistas, registrar no diário de campo, além de obter informações gerais sobre a cultura cigana por meio de conversas informais.

### *CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO*

Neste capítulo discorri sobre a metodologia e os procedimentos de geração dos dados durante a pesquisa de campo, que possibilitaram a realização da pesquisa qualitativa, etnográfica e sociolinguística no contexto de um acampamento cigano, expliquei os momentos como pesquisadora em dois campos distintos, apontei também as dificuldades encontradas para realizar a geração de dados em um desses campos. Destaquei a responsabilidade ética da pesquisadora, pautando-me na abordagem metodológica da etnografia. Apresentei também as questões norteadoras, os objetivos, e descrevi os colaboradores da pesquisa. Este capítulo é de suma importância por desvelar para o leitor, o caminho percorrido pela pesquisadora e por revelar minhas escolhas para buscar sentidos para a questão-problema da pesquisa.

Nos próximos dois capítulos, apresento o arcabouço teórico que sustentam as discussões e a análise dos dados por meio de um diálogo entre cada uma das teorias com os dados apresentados. No capítulo II dialogamos com as teorias da Sociolinguística Qualitativa e interacional, das identidades, do Multiculturalismo, das teorias dos Letramentos e da Variação Linguística.

## **CAPÍTULO II – Levam na bagagem amor e esperança – o contexto da sociolinguística, identidades, multiculturalismo, dos letramentos e da variação linguística**

Neste capítulo, apresento os pressupostos teóricos e epistemológicos da Sociolinguística em diálogo com as teorias do Multiculturalismo, as teorias identitárias e dos letramentos entre outros, considerando o contexto de dois grupos ciganos de etnia CALON cujos acampamentos situam-se no Córrego do Arrozal em Planaltina e na Rota do Cavalo, em Sobradinho, ambos localizados no Distrito Federal.

O objetivo é mostrar a concepção macro em que se insere a Sociolinguística e mostrar a grande contribuição que esta ciência pode dar à educação de povos romani. Nesse sentido, este capítulo busca responder a seguinte questão: qual a contribuição da Sociolinguística, das teorias sobre Letramentos, dos estudos identitários, do Multiculturalismo, da Variação Linguística e do Multiculturalismo para subsidiar uma proposta de criação de currículo para povos de comunidades romani considerando sua diversidade? Meu objetivo específico deste capítulo consiste em apresentar as contribuições dos arcabouços teóricos e metodológicos da Sociolinguística, dos estudos identitários, do Multiculturalismo, e de suas variantes, assim como as Teorias do Letramento e do Multiculturalismo para o delineamento da criação de uma proposta de um currículo intercultural que atenda satisfatoriamente estudantes de comunidades romani.

Este capítulo está organizado em quatro seções. Na primeira, tratamos da Sociolinguística Qualitativa e Interacional enfatizando os eventos de interação com os colaboradores da pesquisa do acampamento do Córrego do Arrozal e da Rota do Cavalo. Para esta fundamentação em Sociolinguística, nos apoiamos em estudos de Goffman (2002), Gumperz (2002), Tannen (1988); Bortoni-Ricardo (2004, 2011, 2014); Sousa (2006); na segunda seção, tratamos de questões de identidades e nos respaldamos, sobretudo, no trabalho de Chartier (1990), Castells (1999), Hall (1997) e Santos (2011); na terceira seção, tratamos das questões multiculturais e recorreremos às teorias de Canen (2000), Moreira (2013) e Walsh (2005); na quarta seção, abordamos o letramento como prática social, apoiadas em Barton & Hamilton (1998) Street (2014) e Rojo (2012) e na última seção, recorreremos às teorias da variação linguística respaldadas em Bortoni-Ricardo (2004).

## **2.1. Discutindo acerca da sociolinguística qualitativa e interacional com ênfase em interação com os ciganos**

### ***2.1.1. A Sociolinguística Qualitativa e Interacional***

A Sociolinguística surgiu como uma corrente que estuda as atitudes e os padrões de comportamento relacionados com a linguagem e que contribui para a interdependência linguística e, também, para suas estruturas sociais. No entanto, é bom lembrar que mesmo antes de a Sociolinguística surgir como ciência autônoma e interdisciplinar em meados do século XX, alguns linguístas já desenvolviam estudos com base em teorias sociolinguísticas, pois consideravam em seus estudos, o contexto sociocultural e a comunidade de fala. Entre eles estão Meillet (1866–1936), Bakhtin (1895-1975) e os membros do Círculo de Praga.

Para Mussalin e Bentes (2004), a Sociolinguística constitui o ramo da Linguística que estuda a relação entre a estrutura e o funcionamento da língua e da sociedade. Estas autoras também fazem menção ao Congresso ocorrido em 1964 na Universidade da Califórnia, Los Angeles em que aconteceram debates bastante frutíferos acerca do fenômeno linguístico no contexto social fazendo da linguística um campo interdisciplinar. Neste encontro foram apontados nomes de peso como John Gumperz (1922-1913), Willian Labov (1927), Dell Hymes (1927- 2009), John Fisher entre outros.

Somados a estes, incluímos ainda Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004, 2011, 2014), Rosineide Magalhães de Sousa (2006), Roberto Gomes Camacho (2013), Louis-Jean Calvet (2002) e Allan Bell (2014). Estes teóricos também têm se debruçado nos estudos da língua como fator social.

Entre os pioneiros da Sociolinguística, podemos apontar importantes trabalhos para a constituição da Sociolinguística como ciência autônoma e interdisciplinar como é o caso de Dell Hymes (1962) e de Willian Labov (1963). O primeiro publicou um artigo no qual propôs descrever e interpretar o comportamento linguístico no contexto cultural no qual definiu as regras sociais inerentes a cada comunidade (a etnografia da fala); já Willian Labov fez uma descrição da variação e dos fenômenos linguísticos em processos de mudança, este trabalho teve como base os estudos realizados por ele ao analisar a fala dos moradores da Ilha de Martha's Vineyard, no estado de Massachusetts, Estados Unidos.

Segundo este estudo, a Ilha de Martha's Vineyard é bastante conhecida por ser uma área conservadora do inglês americano, na qual a pronúncia do /r/ final é bastante marcada, o que contrasta com a ausência desse segmento fonético com os habitantes das regiões vizinhas. De acordo com o autor, a região tem uma história de 320 anos de povoamento contínuo e forte resistência aos usos e costumes de Boston. Assim, a ilha tem “conservado diversos traços arcaicos que provavelmente eram típicos do Sudeste da nova Inglaterra antes de 1800” (LABOV, 2008, p. 25).

De acordo com Dell Hymes (1974), a humanidade deve ser compreendida levando-se em conta a forma como evolui e mantém sua diversidade etnográfica. O autor propõe o conceito de competência comunicativa como alternativa à noção de competência proposta por Chomsky.

Em seu artigo *On Communicative Competence* (1972), apresentado na Conferência de Planejamento de Pesquisa sobre Desenvolvimento da Linguagem entre Crianças com Deficiências na Universidade de Yeshiva, Nova Iorque, em 1966, Hymes defende a necessidade de se desenvolver uma teoria que responda à aquisição de linguagem pelo falante ‘real’, aquele que faz uso da língua. Para Hymes, um mesmo falante aprende que há diferentes maneiras de dizer a mesma coisa, assim como pode optar por como dizê-lo dependendo das diversas circunstâncias envolvidas. Do mesmo modo, busca desenvolver conceitos do que seria adequado dizer em determinadas situações, e quais opções diferentes a língua lhe fornece para dizer a mesma coisa. Em um momento de conversas com o líder da comunidade cigana do Córrego do Arrozal, ele expõe porque os jovens da comunidade necessitam desenvolver a escrita de documentos oficiais, conforme o excerto a seguir:

**Excerto 4:**

*ES.: Nós aqui da comunidade precisamos escrever os documento para enviar para o governo para conseguir as políticas públicas para o nosso povo. É preciso que os jovens quando terminarem este curso [(se referindo às aulas do Programa DF Alfabizado)] aprendam as escrever os ofício para a gente conseguir melhorar a nossa vida aqui.*

Esse excerto pode também ilustrar uma citação de Calvet (2002, p. 110) quando apresenta um exemplo de uma microanálise:

Vejamos uma interação bem sumária entre um estudante da Universidade de Berkeley e seu professor, ao final de um seminário. O estudante se aproxima do professor, que estava deixando a sala acompanhado de estudantes brancos e negros, e lhe diz! Could I talk to you for a minute? I'm gonna apply for a fellowship and I was wondering if I could get a recommendation”[“Posso falar com você um minuto? Vou me inscrever para uma bolsa de estudos e gostaria de saber se você pode me dar uma carta de recomendação”]. O professor responde “OK! Come along to the office and tell me what you want to do” [“Certo! Venha a minha sala e me diga o que pretende”]. E o estudante, juntando-se ao grupo, diz aos outros estudantes: “Ahma git me a gig” [“Vou descolar um trampo”] [...] John Gumperz nota que o falante deve ser descrito como um falante do Black English que domina uma gama que vai do dialeto dos negros ao inglês padrão. E essa passagem de um discurso formal (dirigido ao professor) a um discurso informal (dirigido aos colegas) não nos diz mais que isso.

Voltando ao excerto anterior, podemos observar que, de acordo com a fala do colaborador e com o conhecimento que temos da comunidade de fala dos demais colaboradores da pesquisa, os ciganos acreditam que precisam melhorar seus letramentos em língua portuguesa padrão para atingir seus objetivos de melhoria da situação de vida do acampamento, uma vez que o documento escrito é uma forma socialmente valorizada e constitui o meio de ser ouvido nos meios institucionais e, conseqüentemente, de ter acesso às políticas públicas. No acampamento, eles se comunicam de forma mais coloquial por meio da língua portuguesa ou por meio da chibi, dialeto CALON, bastante utilizado quando os ciganos não desejam compartilhar com outras pessoas (geralmente, os não-ciganos), o assunto de sua conversa.

Bortoni- Ricardo (2014) aponta que os fundamentos teóricos e as categorias analíticas da Etnografia da comunicação, proposta por Hymes foram incorporadas à vertente da Sociolinguística. Desse modo, muitas são as “pesquisas etnográficas, socialmente orientadas” (Bortoni- Ricardo, 2014, p. 103) já desenvolvidas ou em desenvolvimento. Segundo esta autora, foram duas as premissas básicas originárias que aplainaram o caminho para o surgimento da Sociolinguística como uma disciplina interdisciplinar: o relativismo cultural e a heterogeneidade linguística inerente e sistemática. A primeira constitui uma postura adotada nas não é superior a outras. Tal premissa é originária dos estudos de Franz Boas (2004) acerca das línguas ameríndias; a segunda constitui uma herança da linguística estruturalista.

De acordo com Sousa (2018, no prelo), a Sociolinguística tem se constituído um campo fértil para pesquisas na atualidade, além de dialogar com outras ciências sociais como a Sociologia, a Psicologia Social, a Antropologia entre outras.

pode-se verificar em comunicações, palestras e projetos como a Sociolinguística é um ciência de muita produção científica no mundo. Dentro dela, têm-se investigações com diferentes línguas e temas conservadores: variação, mudança, política linguística e inovadores: etnossociolinguística e demosociolinguística, por exemplo, considerando que o amplo campo de investigação da sociolinguística trata de língua, sociedade e interação, desembocando na relação cultura, identidade e principalmente variação linguística que é da natureza das línguas, que são heterogêneas. A variação linguística por sinal é o objeto de estudo da sociolinguística variacionista.

A Sociolinguística tem uma estreita relação com a Antropologia, com a Sociologia e com a geografia linguística. Assim, a associação da Sociolinguística com a antropologia, vai dar origem à etnolinguística ou antropologia linguística, esta consiste na descrição e análise da língua para incluir aspectos da cultura em que é usada. Nesse âmbito, se insere a Sociolinguística Interacional, que considera a relação entre os interlocutores; por outro lado, a proximidade da Sociolinguística com a Sociologia resulta na chamada sociologia da linguagem, área que investiga a interação entre o uso da língua e a organização social do comportamento dos falantes, ou seja, a organização social do comportamento linguístico, seja em termos de usos, seja em termos de atitudes em relação à língua e aos usuários; da relação da Sociolinguística com a geografia linguística, também denominada Dialetologia, há o interesse em se elaborar o atlas linguísticos. Em suma, a Sociolinguística se ocupa de questões como: variação e mudança linguística, bilinguismo, contato linguístico, línguas minoritárias, política e planejamento linguístico, entre outras subáreas.

Voltando para a questão da Sociolinguística Interacional, Gumperz (2002), aponta que nos estudos sociolinguísticos existe distinção entre os aspectos analíticos macro e micro, denominados macrossociolinguística e microssociolinguística. Os aspectos sociolinguísticos macro incluem a etnografia da comunicação, o discurso, a linguagem e sexismo, a pragmática linguística, as implicaturas conversacionais, as línguas *pidgins* e crioulas, a variação linguística. Os aspectos sociolinguísticos micro incluem multilinguismo, bilinguismo, diglossia, atitudes linguísticas, manutenção e mudança linguística, além de planejamento e mudança linguística.

No contexto desta pesquisa, podemos dizer que, ao estudar o contexto histórico dos ciganos desde a Europa até o Brasil envolvendo as três etnias que aqui vivem, constitui um aspecto macro deste estudo, ao passo que ao estudar apenas as comunidades ciganas CALON do Córrego do Arrozal e/ou da Rota do Cavalo, estamos tratando de uma dimensão micro de análise sociolinguística. Do mesmo modo, se ao estudar apenas a etnia CALON dentre as demais que habitam no Brasil, partimos de um contexto micro para um contexto macro.

Mas para se entender de modo mais apropriado, as relações entre a linguagem, as questões sociais e a vida das pessoas, a Sociolinguística passa então a estabelecer diálogos com diferentes abordagens da Sociologia, entre eles os estudos da Teoria Social e da Interação. Nesse contexto, a Sociolinguística Interacional (SI) tem como foco o estudo da fala-em-interação e utilizam a pesquisa qualitativa e interpretativa, sendo uma nova abordagem da Sociolinguística Variacionista.

De acordo com Sousa (2006, p.25), “a SI [...] abrange as dimensões da fala, da cultura, da cognição e da interação”. Neste sentido, a pesquisa em questão busca analisar os diversos momentos de interação vivenciados nas comunidades ciganas em estudo, na tentativa de observar como estas pessoas constroem, por meio da língua, o significado social. Desse modo, os objetos de análise da SI estão situados em padrões linguísticos e paralinguísticos. O primeiro direciona a interpretação para o contexto situacional, enquanto o segundo, remete ao momento da interação em curso. Tais análises vão do contexto micro (discursivo que envolve a sequência de palavras no ato da fala, assim como o cenário e os participantes) ao contexto macro (histórico e cultural que envolvem os valores e a cultura).

### ***2.1.2. Os estudos interacionais nas comunidades ciganas***

Os estudos de Erving Goffman (1922-1982) e de John Gumperz (1922-2013) enfatizaram a natureza das interações face a face e apresentaram conceitos importantes para os estudos sociointerativos como o conceito de pistas de contextualização, enquadres, *footing*, e contexto situacional.

Por pistas de contextualização, Gumperz (2002, p. 100), conceitua como “traços linguísticos que contribuem para a sinalização de pressupostos contextuais”. As pistas de contextualização envolvem tanto as pistas linguísticas (análise da linguagem verbal) quanto as pistas paralinguísticas (intenções comunicativas, como as hesitações, pausas, timbre de voz, etc.). No contexto desta pesquisa, esses conceitos auxiliaram na interpretação e análise das comunicações nas entrevistas. Além das situações de interação, consideramos outros momentos com o grupo, assim como o contexto onde ocorreram tais interações. Nos eventos de interação com os ciganos, em diversos momentos percebemos a mudança de comportamento linguístico por parte dos falantes. Se o momento era mais descontraído, a conversa era menos monitorada, menos cuidada, mas a partir do momento em que eu falasse que se tratava de uma entrevista, observava que a postura, a entonação da voz, as escolhas

lexicais, a fala se tornava mais monitorada. De maneira geral, os ciganos têm a linguagem oral bem desenvolvida, falam com propriedade dos assuntos que lhes dizem respeito, ou seja, o letramento oral (tema que falaremos mais adiante) é bem desenvolvido.

No contexto da SI, o trabalho de John Gumperz constituiu a base para a construção de uma teoria da interpretação. De acordo com esta teoria, o contexto é visto como um processo inferencial no qual as pistas de contextualização constituem “traços linguísticos que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais” (Gumperz, 2002, p. 100). Esses traços dizem respeito às marcas verbais e não-verbais que fornecem ao falante/ouvinte um *input* significativo para tais processos inferenciais. Segundo Gumperz (2002), as pistas de contextualização dizem respeito aos implícitos do texto e contribuem para sinalizar nossas intenções no processo comunicativo. Nesse sentido, Ribeiro e Garcez (2002) apontam as manifestações linguísticas que contribuem para a sinalização dos pressupostos contextuais: são as pistas linguísticas, paralinguísticas e prosódicas.

Entre as pistas linguísticas estão a alternância de código, de dialeto ou de estilo, expressões formulaicas, aberturas e fechamentos conversacionais, escolhas lexicais e prosódicas; quanto às pistas paralinguísticas estão o ritmo, pausa, hesitação, sincronia conversacional; e, por fim, entre as pistas prosódicas estão a entonação, acento, tom; as pistas não-vocais são o direcionamento do olhar, distância proxêmica, gesticulação, movimento corporal.

Um caso interessante que aconteceu em uma de nossas visitas no campo de pesquisa que merece ser relatado aqui foi retirado do Diário de campo - Córrego do Arrozal em 24/02/2015

## Excerto 5

*“Chegamos no acampamento por volta das 14h30 como era de costume e estacionamos o carro embaixo de uma das poucas árvores que tinha no acampamento, acredito que se trata de um pé de pequi. Ali perto vi que duas adolescentes estavam se olhando com jeito estranho, daí pensei “hum, será que estas duas vão brigar?”. Nos dirigimos para uma das barracas, e começamos a conversar com uma das ciganas sobre as fabricação de adereços que ela fazia com pedaços de ouro que conseguia quando, de repente, ouvimos uns gritos de crianças que chamavam as mães, pois as meninas estavam agarradas brigando próximo a uma das barracas. A cigana com quem conversávamos correu para lá e fomos atrás. Quando nos aproximamos, ouvimos que ela falava em chibi com as adolescentes e só depois ela traduziu dizendo para as meninas respeitarem a presença das professoras”.*

Correlacionando este relato com a situação em questão, percebemos que as atitudes da cigana que foi “apartar” a confusão entre as meninas, demonstra que, ao utilizar a chibi em detrimento da língua portuguesa, o olhar duro direcionado para as adolescentes, assim como o tom de voz firme, são claros exemplos de pistas linguísticas (pela alternância do código), paralinguísticas (o ritmo mais intenso para com as adolescentes) e prosódicas (a proxêmica e a direção do olhar).

Nesta questão, a firmeza com que a cigana lidou com a situação, demonstrou também sua importância, uma vez que naquele momento sua voz era uma das mais fortes no acampamento, uma vez que o líder não se encontrava no local e a “Vó” estava adoentada. Ainda foi possível notar que houve um realinhamento de postura do momento em que conversávamos para este momento atual, o da separação da confusão entre as meninas.

Outros conceitos da Sociolinguística Interacional importantes neste trabalho são os de enquadre, alinhamento e mudança de alinhamento, que podem ser explicados por meio da teoria social de Goffman. A noção de enquadre (frame) surgiu com Gregory Bateson, em 1955 com a publicação de seu artigo, *“Uma teoria sobre brincadeira e fantasia”*, o qual mostra que a função do enquadre é permitir ao ouvinte o entendimento da metagem contida nos enunciados. Os enquadres organizam o discurso e orientam os participantes diante de determinada situação, indicando como sinalizamos e interpretamos seus discursos e ações.

Costuma-se fazer uma analogia entre o enquadre e a “moldura” de um quadro, no qual direciona-se o olhar do observador para aquilo que está dentro da moldura. Dito de outra forma, Batenson, (in Ribeiro & Garcez, 2002, p. 65), aponta que

A moldura em volta de uma gravura, se a considerarmos como uma mensagem cuja intenção é a de ordenar ou organizar a percepção do observador, diz, “preste atenção no que está dentro e não preste atenção no que está fora”. Figura e fundo, no sentido em que estes termos são usados pelos psicólogos da *gestalt*, não se relacionam simetricamente como o são os conceitos de conjuntos e complemento da teoria matemática dos conjuntos. A percepção de fundo tem de ser positivamente inibida na a percepção da figura (neste caso a gravura) tem de ser positivamente intensificada.

Outro conceito bastante importante em pesquisas de caráter sociolinguístico é a noção de *footing* que enfatiza a natureza dinâmica do conceito de enquadre, uma vez que no decorrer da interação, poderá haver constantes (re)enquadres e realinhamentos entre os interactantes, havendo a introdução, negociação, ratificação, sustentação, defesa e mudança de *footing*. Desse modo, *footing* significa “o alinhamento, a postura, a posição, a projeção do ‘eu’ de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção” (Ribeiro & Garcez, 2002, p. 70).

Em seu artigo, “*Footing*”, Goffman desconstrói a concepção tradicional dos papéis de falante (ativo) e ouvinte (passivo). Segundo o autor (in Ribeiro & Garcez, 2002, p. 75):

Uma mudança de *footing* implica uma mudança de alinhamento que assumimos para nós mesmos e para os outros presentes, expressa na forma em que conduzimos a produção ou a recepção de uma elocução. Uma mudança em nosso *footing* é uma outra forma de falar de uma mudança em nosso enquadre de eventos.

Esta questão é bem mais explicitada por Goffman por meio da ilustração de um esboço sobre a noção de *footing*, apresentado a seguir (in Ribeiro & Garcez, 2002, p. 74):

- 1) O alinhamento, ou o porte, ou posicionamento, ou postura, ou projeção pessoal do participante está de alguma forma em questão.
- 2) A projeção pode ser mantida através de uma faixa de comportamento que pode ser mais longa ou mais curta de que uma frase gramatical, de forma que a gramática frasal não será de grande ajuda, embora pareça claro que alguma forma de unidade cognitiva está minimamente presente, talvez uma “oração fonêmica”. Estão implícitos segmentos prosódicos, não sintáticos.
- 3) Deve ser considerado um contínuo que vai das mais evidentes mudanças de posicionamento às mais sutis alterações de tom que se possa perceber.
- 4) Quanto aos falantes, a alternância de código está comumente presente e, se não está, estarão presentes ao menos os marcadores de som que os linguistas estudam: altura, volume, ritmo, acentuação e timbre.
- 5) É comum haver, em alguma medida, a delimitação de uma fase ou episódio de nível “mais elevado” da interação, tendo o novo *footing*

um papel liminar, servindo de isolante entre dois episódios mais substancialmente sustentados.

O excerto a seguir, constitui parte de uma entrevista realizada em 16/08/17 no acampamento da Rota do Cavalo com o cigano WR. A situação do enquadre é o questionamento da pesquisadora sobre a questão do preconceito. Nota-se a mudança de alinhamento do colaborador que, em diversos momentos, precisa da participação da pesquisadora para fazê-la compreender e visualizar a situação vivenciada por ele. Trata-se de uma negociação entre o colaborador com a pesquisadora, o que é denominado por Goffman como *footing*. Os negritos do excerto mostram a negociação que o colaborador faz com a pesquisadora ao expor os problemas decorrentes do preconceito contra sua etnia.

### Excerto 6

*Pesquisadora: Bom, vocês nessa situação... vocês sendo ciganos já sofreram muito preconceito?*

*WR: Olha, pra dizer a verdade, **nossa educadora** (grifo nosso), a gente hoje sobrevive, pra nós é uma grande vitória, nós ciganos, hoje dizer que nós somos ciganos, porque o que nós já enfrentou durante quinhentos anos de história e hoje nós tá aqui dizendo “eu sou cigano” (aumenta o tom da voz dando ênfase à frase), com orgulho de dizer isso é uma grande vitória em nossa vida. Porque **se não fosse pela misericórdia de Deus e muita força de vontade** (grifo nosso), hoje nós não existia, por que ::: é preconceito de tantas pessoas a gente não tava mais aqui, por nós passamos por cada pedaço, que **se a senhora visse, a senhora ia falar “puxa vida! O que tá acontecendo?”** (grifo nosso) Era caso de polícia, mas a gente não tinha para onde recorrer. Se porventura, alguém me descriminasse, eu não tinha direito a ir numa delegacia, se eu chegasse lá e dissesse “eu sou cigano”, puxa vida, aí os policiais já, eles é que iam me castigar.*

De acordo com Goffman (2002, p. 134), muitas vezes considera-se que existe

“um ‘autor’ das palavras que são ouvidas. Note que, nesse caso, não se lida tanto com um corpo ou mente, mas, sim, com uma pessoa que ocupa algum papel ou identidade social específica, alguma qualificação especial como integrante de um grupo, posto, categoria, relação, associação ou qualquer fonte de auto-identificação socialmente referenciada”

No excerto seguinte, apresentamos um trecho de entrevista com a cigana DR realizada em 25/01/2018, após um evento de festividade ocorrida no acampamento da Rota do Cavalo. Nele exemplifico cada um dos conceitos interativos propostos por Gumperz (2002) e Goffman (2012).

### **Excerto 7**

***Pesquisadora:** Como seria uma escola interessante para vocês ciganos?*

***DR:** A gente entende como o cigano ficou há muito tempo fora da escola não por sua vontade, mas porque foi nos imposto (grifos nossos), do Estado e da própria sociedade, o próprio cigano começou a pensar que ele não tinha o mesmo direito de estudar e o cigano em si não tinha documento. Agora é que a gente começou. **Para vocês terem uma ideia** (grifo nosso), tem pessoas aqui de nosso acampamento que de dois anos pra cá é que tem documento. **Imagina** [(aqui a colaboradora busca compartilhar sua visão sobre a situação dos ciganos)] aquelas pessoas que mora é ::: nos interiores do Nordeste, aqueles cigano que mora lá, nem sequer sabe que tem o direito então a gente sabe que pra estudar existe é::: tem que ter documento, tem que ter endereço fixo, muitas coisas que na cultura cigana é difícil de ter. até porque o cigano ele pensa que ele é nômade ele tem uma lavagem cerebral foi feita uma lavagem cerebral na cabeça do cigano que ele pensa que ele é nômade. **Quem é que não ama viajar?** [( pergunta direcionada para a pesquisadora no sentido de negociar o significado de sua fala)] E nós não é diferente, nos amamos viajar, de ir de um lado pro outro, só que ::: a gente é, foi colocado, foi imposto isso pra gente através do governo. Eu me lembro como hoje que quantas vezes minha família foi colocada pra fora de uma cidade pra outra, de um município pra outro, quando não era o delegado era o prefeito, como aqui em Brasília é o administrador. Então como é que um cigano vai estudar, como um cigano vai conseguir matricular uma criança, se ele não tem o direito nem sequer de moradia, nem sequer de morar, de ocupar um espaço?*

Analisando a fala da entrevistada DR no trecho “*A gente entende como o cigano ficou há muito tempo fora da escola não por sua vontade, mas porque foi nos imposto*”, observamos que ela organiza seu discurso orientando a pesquisadora para o enquadre que deseja que seja considerado na conversa, neste caso, o motivo da baixa escolaridade dos

ciganos em razão da falta de acesso às escolas. No entanto, ela não responde à pergunta da pesquisadora, contrariando a máxima da quantidade proposta por Grice (1975) pois, segundo este autor, em uma situação de diálogo, os interlocutores assumem implicitamente uma espécie de contrato conversacional, que é denominada por Grice como Princípio Cooperativo, cujas máximas são as da qualidade, quantidade, relação e modo. Tal Princípio indica ao locutor que dê sua contribuição tal como é requerida. A informação precisa ser tão informativa quanto necessária.

Nos trechos “*Para vocês terem uma ideia*”, “*Imagina*” e “*Quem é que não ama viajar?*”, há uma clara negociação de significados entre os interlocutores, que enfatizam o caráter dinâmico do enquadre. Isso consiste em como o locutor conduz a produção e a recepção de sua fala. Observa-se que a colaboradora busca a participação ativa da pesquisadora em diversos momentos da entrevista.

Os estudos de Goffman possibilitam compreender os diversos momentos de interação com os grupos de ciganos. Nesse sentido, os participantes estão em contínuo realinhamento e suas relações são permanentemente negociadas. O realinhamento do *footing* dos participantes, as estratégias de preservação da face, o reconhecimento do enquadre, assim como as pistas de contextualização são elementos relevantes para se evitar mal entendidos na comunicação.

## **2.2. Discutindo acerca de Identidades em contextos ciganos**

Vivemos em um tempo denominado por muitos pensadores como pós-modernidade. Este termo foi popularizado pelo pensador francês Jean-François Lyotard (1924-1998). Segundo Lyotard, este é o período em que todas as grandes narrativas (visões de mundo) entram em crise e os indivíduos estão livres para criar tudo de novo.

Bauman (1925-2017) não utiliza o termo “pós-modernidade”, mas o conceito de “modernidade líquida” para definir o tempo presente. Segundo este autor, “vivemos em tempos líquidos, nada foi feito para durar”. Ao escolher a metáfora do líquido, Bauman associa a vida contemporânea à fluidez, que tal como o líquido, sofre constante mudança e não conserva sua forma por muito tempo. Dito de outra maneira, os seres humanos diante da vida contemporânea são incapazes de manter a mesma identidade por muito tempo, o que reforça ainda mais o estado fluido, temporário e frágil das relações sociais.

Em seu livro *Mal estar da pós-modernidade*, cujo título decorre de uma paródia à obra de Sigmund Freud (1856-1939), *O mal estar da civilização*, no qual Freud afirma que os seres humanos trocaram liberdade por segurança e esse excesso de ordem, repressão e regulação do prazer gerou um mal-estar, um grande sentimento de culpa.

Anterior à modernidade líquida, está a modernidade sólida definida por Bauman como tendo “um aspecto medonho: o espectro das botas dos soldados esmagando as faces humanas”. Assim, o período foi marcado pela estabilidade do Estado, da família, do emprego e de outras instituições. Resumindo, a marca da pós-modernidade é traduzida pela forte vontade de liberdade e este princípio se opõe, sobremaneira, ao princípio de segurança e estabilidade buscadas naquele momento.

Bauman entende que na modernidade sólida, os conceitos eram densos, inflexíveis, rígidos. O mundo, naquele momento, estava pautado nas certezas sobre tudo o que havia, ao contrário de hoje, época marcada pelas incertezas e por uma forte sensação de liberdade, o que não quer dizer necessariamente que ao se ter liberdade, se alcançará a satisfação.

Enquanto Lyotard, designa o atual momento em que vivemos como “Pós-modernidade e Bauman, como Modernidade líquida, Hall (2006) designa este momento como “modernidade tardia” e apresenta as três concepções de identidade: a do sujeito do Iluminismo, a do sujeito sociológico e a do sujeito pós-moderno. O sujeito do Iluminismo baseava-se na concepção do homem centrado, unificado, dotado das capacidades da razão, consciência e ações; o sujeito sociológico é aquele que reflete a complexidade do mundo moderno e uma consciência de que o mundo interior do sujeito era formado pela relação com o outro. Desse modo, a identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade; o sujeito pós-moderno, por sua vez, não apresenta uma identidade fixa, permanente, pois sua identidade está em constante processo de transformação.

E assim, nesse contexto fluido e incerto, “todo o processo de mutação da modernidade fez com que o conceito de identidade cada vez mais, extrapolasse o campo da lógica e da metafísica para se fazer mais existencial, psicológico, sociológico e, sobretudo, antropológico” (SANTOS, 2011, P. 142).

Ultimamente, temos visto uma profusão de reivindicações dos movimentos sociais que, ao buscar ações afirmativas, partem de questões identitárias para afirmação de suas singularidades. O excerto a seguir, faz parte de um trecho de entrevista com DR realizada

em 25/01/2018. Nele observamos que na fala da colaboradora existe a consciência de que direitos de seu povo foram negados ao longo da história. As etnias ciganas têm buscado acessar e lutar por direitos à saúde de qualidade, à educação, a ter um local para montar suas barracas e lá permanecer, desfazendo a ideia de que os ciganos são nômades.

### **Excerto 8**

**DR:** *“Eu me lembro como hoje que quantas vezes minha família foi colocada pra fora de uma cidade pra outra, de um município pra outro, quando não era o delegado era o prefeito, como aqui em Brasília é o administrador. Então como é que um cigano vai estudar, como um cigano vai conseguir matricular uma criança, se ele não tem o direito nem sequer de moradia, nem sequer de morar, de ocupar um espaço? Aqui em Brasília, graças a Deus, a gente ocupô es...es...esse espaço, a gente tá, **não por que o governo é bonzinho pra gente não, mas por que tá conseguindo acessar um direito que foi nos negado há quinhentos anos, mas um direito que é nosso** (grifo nosso). Então, a partir disso, a gente tá conseguindo acessar o direito do estudo com muito é ::: sufoco.*

Temos observado que muitas pesquisas estão sendo realizadas na academia sobre a construção das identidades culturais de diversos grupos étnicos. Mas afinal, o que é identidade? Como ela é construída? De acordo com Castell (1999, p. 22) “entende-se por identidade a fonte de significado e experiência de um povo.” Para Oliveira (2001, p. 139), a identidade cultural é uma espécie de “sentimento de pertencimento” de um povo. Para Santos (2011, p. 145), no mundo moderno e contemporâneo, a construção das identidades é marcada por uma intencionalidade que se desenvolve em contextos de relações de poder”. Nesse sentido, para compreender o que é identidade, é necessário compreender como ela é construída.

São muitos os autores que compartilham da ideia de que a construção da identidade encontra-se na alteridade, pois não há como explicar o que é identidade se não se estabelecer uma relação com o outro. Para Stuart Hall (1997), por exemplo, a identidade não é auto-referencial, mas relacional, uma vez que nasce e se desenvolve por meio da relação com os demais. De acordo com Santos (2011, p. 145), “Só afirmamos quem somos, a que grupo

pertencemos (nação, região, sexo), quando existe um não nós e um outro que não faz parte dos nossos”. Nesse sentido, pode-se dizer que identidade e diferença se completam, um não existe sem o outro.

Esse sentimento de afirmação de identidades, de sentimento de pertencimento geralmente surge em momentos de crise. Para ilustrar tal afirmação, nos valem dos estudos de Ibanez (1996), que aponta a conquista e colonização da América, o processo de independência das colônias hispano-americanas, a primeira guerra mundial e, também, o acirramento dos regimes ditatoriais na América Latina.

Partindo do pressuposto de que as identidades são socialmente construídas, pode-se dizer que algumas são mais abertas ou mais fechadas, de acordo com Santos (2011, p. 148):

Identidades culturais socialmente fechadas são as que não possibilitam muitas escolhas aos sujeitos (pelo menos não de maneira fácil). Quando esses nascem para o mundo, as identidades já estão relativamente formadas-organizadas e, por serem fechadas, os indivíduos não têm muita margem de escolha. Claro que isto não significa que socialmente os indivíduos não possam subvertê-las e mesmo resignificá-las em sua experiência cotidiana, mas farão isso com muita dificuldade. Já as identidades culturais socialmente abertas são as que os indivíduos podem, em certa medida, escolher partilhá-las ou não.

No contexto desta pesquisa, um exemplo do que afirma Santos pode ser a questão do casamento cigano. Em diversos momentos de interação com a pesquisadora, os ciganos de um grupo afirmaram que o casamento deve ser realizado dentro da mesma comunidade para se evitar a perda da cultura, conforme os excertos a seguir:

#### **Excerto 9**

***Pesquisadora:** mas me conte, como é o casamento aqui entre os ciganos?*

***ES.:** Aqui só casa na família. Só casamos aqui um com outro mesmo. Então é primo, tudo primo ... é um compromisso. Você tem uma filha e eu tenho um filho, eu converso com você, nós se entende e ai nossos filhos casam.*

### Excerto 10

*LS.: Os pais que arruma por que assim ::: é um meio assim de ficar na família, na comunidade para não perder a cultura. Então a gente procura casar dentro da família (?) Casa fica perto de pai e de mãe.*

Como afirma Santos (2011), apesar de ser uma identidade culturalmente fechada, há grupos de ciganos que permitem casamentos com não-ciganos, mas isso também não significa que este novo membro passe a fazer parte dessa comunidade, pois para alguns grupos, este membro será apenas o esposo ou esposa de um cigano, no entanto, pode acontecer o contrário, ou seja, há grupos em que não há problemas se ocorrer casamentos com pessoas fora da etnia. Com base nisso, registrei em meu diário de campo em 22/02/2018:

### Excerto 11

*Hoje foi uma manhã de sol do dia 22 de fevereiro de 2018 quando encontrei minha amiga DR, cigana da etnia Calon. Era aniversário do pai dela. Comprei um bolo e ela, um celular para dar a ele. Fomos para o rancho, quando chegamos lá, já havia uma família de ciganos que foram visitá-lo. Como a minha visita seria breve e à tarde iriam mais alguns amigos, falei para D. que poderia guardar o bolo para comer à tarde.*

*Ela me respondeu que, para os ciganos, esse é um costume bem diferente. Assim, se eu chego com o bolo ou se no acampamento se prepara o almoço, não tem essa de ficar esperando que todos os participantes daquela família se sentem à mesa como é costume em muitas famílias de não-ciganos. Lá tão logo a comida fica pronta, cada um já faz seu prato. Voltando à questão do bolo, a gente deveria servi-lo logo, pois esse é o costume entre os ciganos.*

*Sei que esta amiga é casada com um não cigano e então para exemplificar melhor ela me contou sobre como acontece uma reunião de almoço entre as famílias de ciganos e não-ciganos. No início era uma “saia justa”, mas com o tempo e com o respeito de cada um para com a realidade do outro, está tudo caminhando bem.*

## Excerto 12

***Pesquisadora:** D., você pode me responder a esta pergunta? Tem comunidades ciganas que dizem que o casamento tem que ser feito entre os membros da mesma comunidade. Bom ::: você casou com um não-cigano. Como fica essa situação de acordo com a realidade dos ciganos?*

***DR.:** Antes realmente não podia, eles não aceitava, começou com homens ciganos casando com mulher não-cigana. São poucas comunidades que ainda não aceita.*

Nas palavras de DR., percebemos se tratar de uma comunidade mais aberta, bastante diferente da comunidade citada anteriormente, em que dificilmente um membro casa com alguém de fora. Na comunidade da cigana D., conforme seu relato, já está diferente, já existe a possibilidade de casamentos com pessoas que não pertencem à etnia CALON.

Isso coaduna com as palavras de Santos (2011) quando diz que nas sociedades e/ou comunidades tradicionais, a escolha individual era bastante limitada, as linhagens familiares tinham um poder de significação bastante forte. No entanto, com as transformações ocorridas, houve a afirmação da noção de individualidade, que pode ter enfraquecido a experiência existencial de coletividade das identidades fechadas, mas não causado a sua morte. Talvez esta seja uma das razões de haver diferenças entre as duas comunidades CALON. Esse fato fortalece a ideia de que os ciganos apresentam particularidades bem distintas entre cada um dos grupos, desconstruindo a ideia de que “cigano é tudo igual”.

### Excerto 13

***Pesquisadora:** E como você faz para transitar nas duas culturas? Por exemplo, em um almoço em sua casa?*

***D. :** Pra mim, realmente até hoje assim é ::: é são coisas bem diferentes, tudo bem diferente, mas graças a Deus, assim a gente vem conseguindo ter um jogo de cintura bem legal. São detalhes diferente, diferentes assim da cultura, mas que quando minha família vem prá cá e tem os não-ciganos da família do meu esposo, que são da minha família também, é.... eles se respeitam É tanto respeito que tem um pelo outro, que eles se respeitam. Por mais que vê alguma diferença tal, respeita ::: eu acho muito bonito isso, um respeita a cultura do outro. É::: lá no acampamento a gente não tem muita mania de esperar todo mundo correndo para almoçar todo mundo junto. Aqui eu percebo que quando eles vem, eles respeita esse momento. Aí só quando eu falo, agora todo mundo vamos almoçar ::: aí é bonitinho demais, porque aí eles escutam e antes eu ficava preocupada e falava: nossa, o pessoal da família do meu esposo tem::: tem a cultura de esperar todo mundo pra almoçar junto tal e lá já não tem assim essa coisa de almoçar todo mundo junto no mesmo horário e aí quando eles vem, eles respeitam totalmente. Eu acho muito bonito e da mesma forma, algumas culturas de lá eles também respeita as pessoas aqui não-cigana, respeitam, eles percebem, captam no ar, eles assim.... eu sinto que as duas famílias, as minhas duas famílias eles têm jogo de cintura em respeito a minha pessoa. Eles percebem e consegue ter esse jogo de cintura. Entendeu? Aí sempre vem uma pessoa da minha família e pergunta alguma coisa “como é isso?” “como faz isso?” A mesma coisa, a família de meu esposo me pergunta, a minha família pergunta “E os gajons, eles faz como?” e assim a gente tá conseguindo graças a Deus, sem querer mudar a cultura de ninguém e a melhor parte é essa.*

De acordo com o excerto 12, D. transita entre culturas bastante diferentes. Conforme seu relato, no início ela se sentia bastante preocupada em atender às especificidades das duas culturas, no entanto, ela parece estar conseguindo. Nesse caso, Santos (2011, p. 35) diz que “a identificação com certo grupo e a diferenciação com relação a outros, a identificação com

certos atributos e a diferenciação com outros, vão formando as fronteiras das identidades. O que pode gerar um determinado indivíduo ou ainda um ator coletivo de identidades múltiplas”.

Charaudeau (2015) expõe que a identidade é construída segundo um princípio de alteridade, que põe em relação, por meio de jogos sutis de atração e rejeição, o mesmo e o outro, os quais se identificam de maneira dialética. No caso em análise, a exemplo do excerto 12, pode-se dizer que o contato entre os dois grupos (ciganos e não-ciganos), possibilita o estreitamento de suas relações, o que permite uma mistura das características de cada um deles, efetivada por meio de cruzamentos múltiplos, como é o caso do casamento de um cigano com um não-cigano. O que não se pode perder de vista é que se faz necessário que o grupo se refira a um valor comum que sirva como valor identitário. De acordo com o depoimento de DR., um valor comum poderia ser o respeito de um grupo pela cultura do outro, informação bastante enfatizada ao responder ao questionamento.

E quanto a identidade linguística? De acordo com Charaudeau (2015), “existe uma representação unitária da língua, amplamente compartilhada em diferentes culturas, que afirma que os indivíduos se identificam com uma coletividade única, graças ao espelho de uma língua comum que cada um estenderia ao outro e na qual todos se reconheceriam”.

#### **Excerto 14**

**Pesquisadora:** *Bom:::, como fazem os ciganos para conversar quando não querem que os não-ciganos entendam?*

**ES.:** *Nós temo a chibi. A chibi foi criada [...] nosso idioma, pelos cigano Calon. Ela não tem escrita. Muitas pessoas nos procuram para escrever no dicionário, mas nós nunca quis. Sempre a gente escondendo a nossa língua, por que nós usamos ela para a nossa defesa.*

Realmente, presenciei em alguns momentos em que estive no campo, que a chibi, constitui um dialeto bastante importante que os ciganos utilizam para se comunicar entre si em situações nas quais não querem ser entendidos pelos *gajons*. E eles têm sérias restrições

para ensinar ou até mesmo falar algumas palavras que denotem o significado do dialeto. Isso é reforçado pelo registro feito em Diário de Campo em 12/10/2015.

### **Excerto 15**

*Diário de campo – 12/10/2015*

*Hoje em nosso encontro no momento de aulas, a professora alfabetizadora ensinou o vocábulo “casa”, depois passou para o vocábulo “tenda”. Percebi que os estudantes gostaram. Então, ela se sentiu mais à vontade para perguntar mais sobre a tradução de algumas palavras do português para a chibi. E os ciganos foram cooperando, quando chegou em mais ou menos sete palavras, um dos ciganos disse: “ Professora, vamos mudar essa prosa, porque ela não tá boa não”. Realmente, fui observando que a cada palavra dita, eles se mostravam mais agoniados. Um deles explicou que não podiam falar os significados em chibi, porque o dialeto era, para eles, uma segurança, uma identidade. A professora entendeu, pediu desculpas e passou aos exercícios em português.*

Observa-se por meio desse excerto que a língua é necessária à constituição de uma identidade coletiva, garantindo assim a coesão social do grupo. A língua constitui o “cimento” dessa comunidade, quanto mais presente se faz. É por meio da língua que se dá a integração social e identitária. É igualmente evidente que a língua nos torna responsável pelo passado, com o qual cria uma solidariedade, fazendo com que nossa identidade seja moldada na história.

A construção das identidades perpassa pelas relações de poder. Segundo Chartier (1990, p. 183), “a construção das identidades sociais seria o resultado de uma relação de força entre as representações impostas por aqueles que têm o poder de classificar e de nomear a definição, submetida ou resistente, que cada comunidade produz de si mesma”. Diante disso, muitas vezes as relações de representação das identidades culturais, que a primeira vista seria a de dominação, pode também ser a de resistência. Hall afirma que na atualidade existe um sujeito pós-moderno isento de uma identidade fixa, que segundo suas palavras “a identidade tornou-se uma festa móvel” (HALL, 2003, P. 9). Tal assertiva não é

compartilhada por Mendes (2005), que acredita que as identidades culturais, longe de ser “uma festa móvel”, constituem uma espécie de processo dialético de fixação-mudança que pode assumir diferentes configurações dependendo da época e lugar.

### **2.3. Discutindo acerca do Multiculturalismo em contextos ciganos**

Atualmente muito se tem debatido acerca do multiculturalismo. Longe de ser mais um modismo, tais discussões levam em conta a urgência de se entender a sociedade constituída por identidades plurais formadas pela diversidade de classe social, gênero, padrões culturais e linguísticos.

De acordo com Andrade (2007), o conceito de multiculturalismo não constitui um consenso entre os estudiosos deste tema. Diferentes interpretações e vertentes políticas ideológicas do multiculturalismo podem provocar a criação de estruturas autoritárias, hegemônicas, além de imposição de cultura e identidade. Mas qual a origem do multiculturalismo?

De acordo com Grant (2000), o multiculturalismo surge como uma ruptura epistemológica de um projeto de modernidade no qual se prevê uma sociedade fixa, imutável, homogênea, mas muito pelo contrário, o multiculturalismo é descentrado e se constitui um permanente processo dialógico de construção e reconstrução.

Bastos (2017) afirma que o multiculturalismo surgiu nos Estados Unidos por volta do século XIX como forma de combate à discriminação racial e organizava-se mediante lutas por direitos civis. Inicialmente, estava voltado para a defesa dos negros e, nesse sentido, abordava questões culturais, sociais e políticas voltadas para os afrodescendentes. No século XX, principalmente entre os anos de 1980 e 1990, o debate acerca da problemática multicultural foi tomando corpo nas universidades e conquistando espaços nos debates sobre a implementação de políticas públicas em diversas áreas do poder público. Tudo isso, aconteceu graças às pressões populares.

De acordo com McLaren (2000), existem pelo menos quatro vertentes do multiculturalismo: o conservador, a liberal por ingenuidade, a liberal de esquerda e a crítica. A primeira defende a criação de uma cultura padrão cujo embasamento se dá na cultura branca. Esta vertente nega a diversidade de culturas existentes no mundo; a segunda vertente

propõe igualdade natural entre as diversas etnias existentes, sem considerar as diferenças quanto à ausência de oportunidades entre os grupos sociais; a terceira vertente admite a ocorrência da diversidade cultural e a possibilidade que diversos grupos participem das discussões multiculturais; a quarta e última, a do multiculturalismo crítico acredita na heterogeneidade de cada grupo social, opondo-se à padronização e à uniformização como pretendem os grupos dominantes e afirma a existência. Ainda de pluralidades de identidade culturais na sociedade.

Segundo Candau (2013), há duas perspectivas fundamentais do multiculturalismo: a descritiva e a propositiva. A perspectiva descritiva, também denominada de liberal, afirma ser o multiculturalismo uma característica das sociedades atuais, cada sociedade apresenta uma configuração, dependendo de cada contexto, enquanto a perspectiva propositiva (crítica) aborda o multiculturalismo como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social.

No contexto da perspectiva propositiva, a autora aponta as diferentes concepções de multiculturalismo: a assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista, também denominado monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também denominado de interculturalidade.

De acordo com a abordagem assimilacionista, não há igualdade de oportunidades para todos. Existem grupos como os negros, indígenas e, entre esses, situo também os ciganos, pessoas que têm baixos níveis de escolaridade, pessoas com alguma deficiência, aquelas pertencentes às classes populares que não têm acesso a serviços, bens e direitos fundamentais a que têm outros grupos de uma mesma sociedade. No contexto da concepção assimilacionista pretende-se que grupos marginalizados se integrem à sociedade e, desse modo, se adequem aos valores dessa sociedade.

Candau (2013, p. 21) apresenta uma importante contribuição para esta discussão, principalmente quando aborda a questão da educação em uma abordagem desta natureza.

No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos/as são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural e homogeneizador presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, as estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados, etc.

O multiculturalismo diferencialista se contrapõe à concepção anterior quando critica o processo de assimilação por seu caráter de negação ou silenciamento da diferença do outro. Segundo esta concepção, é imprescindível reconhecer as diferentes identidades culturais e propor que sejam disponibilizados espaços para que tais diferenças possam ser expressadas coletivamente e, assim, os diferentes grupos possam manter suas matrizes culturais de base. Candau (2013, p. 22) tece duras críticas a este modelo conforme se percebe na citação a seguir:

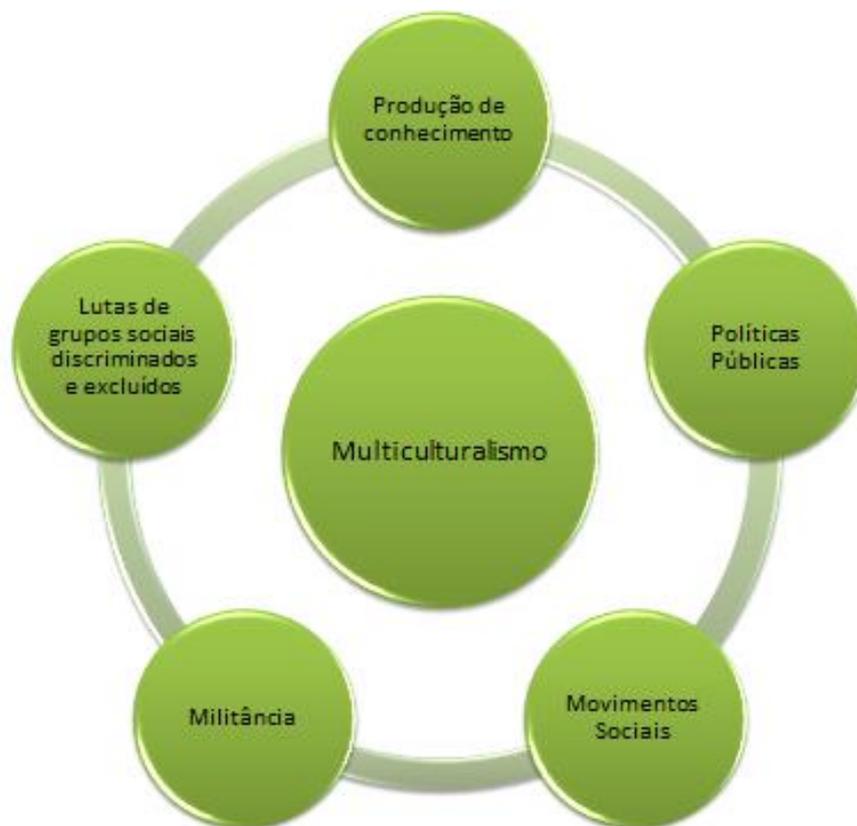
Algumas das posições nesta linha terminam por ter uma visão estática e essencialista da formação de identidades culturais. São então enfatizados o acesso a direitos sociais e econômicos e, ao mesmo tempo, é privilegiada a formação de comunidades culturais homogêneas com suas próprias organizações [...]. Na prática, em muitas sociedades atuais terminou-se por favorecer a criação de verdadeiros *apartheid* socioculturais.

A interculturalidade, por outro lado, constitui uma concepção que apresenta algumas particularidades como, por exemplo, a promoção da interrelação entre os diferentes grupos sociais que coexistem na sociedade, o rompimento com a visão essencialista das culturas e das identidades culturais e com a crença de uma hibridização cultural bastante intensa e a consciência dos diversos mecanismos que perpassam as relações culturais. De acordo com Candau (2013, p. 23):

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas.

O pensamento da Candau vai ao encontro do posicionamento de McLaren (2000), uma vez que ambos compartilham do pensamento que importa com a construção da diferença no contexto de relações culturais e de poder.

A autora explica ainda que as questões multiculturais são atravessadas por questões sociais e acadêmicas, pela produção de conhecimentos, pela militância e também pelas políticas públicas. Salienta inclusive que o multiculturalismo não se originou no âmbito acadêmico, mas nas lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos e dos movimentos sociais, conforme demonstra a figura a seguir:



*Figura 3: Diálogos do Multiculturalismo com diversas instâncias sociais*

Nesse contexto, a escola surge como espaço de discussão dessa realidade, uma vez que é na escola que crianças e jovens de distintos costumes e culturas se encontram e interagem, mas nem sempre se dá uma interação de sucesso. Por vezes, inúmeras histórias de preconceitos de classe social, de etnia, entre outras, surgem no cenário escolar. Surge daí a necessidade de se repensar a escola como palco de formação cultural, assim como a realidade de cada povo. Moreira (2001) já chamava a atenção para a necessidade de a educação multicultural estar inserida no currículo pedagógico das instituições de ensino de nível superior tanto públicas quanto privadas, pois considera importante fator na formação de professores. Sobre este assunto, Moreira (2001, p. 43) traz um importante questionamento:

Que professores estão sendo formados, por meio de currículos atuais, tanto na formação inicial quanto na formação continuada? Que professores deveriam ser formados? Professores sintonizados com os padrões dominantes ou professores abertos tanto à pluralidade cultural da sociedade mais ampla como a pluralidade de identidades presentes no contexto específico em que se desenvolve a prática pedagógica? Professores comprometidos com o arranjo social existente ou professores questionadores e críticos? Professores que aceitam o neoliberalismo como a única saída ou que se dispõem tanto a criticá-lo como a oferecer

alternativas a ele? Professores capazes de uma ação pedagógica multiculturalmente orientada?

É urgente que na educação se leve em conta a diversidade cultural brasileira, caso contrário, é possível que surjam pelo menos dois problemas apresentados por Bastos (2017, p. 115):

A discriminação e o preconceito excluem as pessoas da sociedade, privando-as de um direito que lhes é devido, tornando-as alheias ao exercício intelectual e profissionalizante. São ações anti-humanas que desencadeiam estímulos horripilantes, subtraindo do sujeito as suas possibilidades de reconhecimento e mérito, despersonalizando-o como cidadão.

Durante a pesquisa de campo, esse fato ficou mais evidente. A partir das palavras dos ciganos, a escola da forma como se apresenta não tem considerado a grande diversidade cultural dos brasileiros e acaba ofertando uma educação monocultural, conforme as palavras da cigana DR no excerto a seguir:

#### **Excerto 16**

**DR:** *“Por que a gente entende que é muito importante o conhecimento, a gente respeita a escola, com certeza, mas a gente gostaria que o governo respeitasse nosso ... nossas necessidades. Por isso, seria importante uma escola dentro do acampamento, por que nós somos um povo que a gente costuma dizer que o céu é o nosso teto, às vezes a gente dorme e tem o privilégio de dormir olhando a lua. Então é muito difícil, eu observei isso, eu estudei na escola pública, na escola tradicional, e sei o como foi difícil pra mim, é::: me acostumar. **Imagina meu pai, meus tios que não se acostuma a ficar dentro de um quadrado fechado. Eu percebi várias vezes ali fazendo o EJA, é::: jovens e adultos, eu percebi quantas vezes ele foi lá fora, não por que ele é mal educado, mas por que ele se sente realmente preso (grifo nosso), pra nós começou a engatilhar agora, que as nossas crianças pela primeira vez, estão todas estudando, começou nessa escola formal agora, o que acontece, pra nós é muito diferente, às vezes a gente se :::: sente até inferior aos outros alunos (grifo nosso)”***

Entendo que as paredes de que fala DR não se restrinja apenas ao contorno da sala de aula, mas sobretudo, às paredes que cerceiam todo aquele que é diferente, que não se

adapta ao que que é proposto para todos. Muitas vezes torna-se muito difícil transpor esta barreira e perceber a alteridade. Daí sobressai a vertente multicultural conservadora. E este aspecto tem afastado, sobremaneira, o acesso e/ou permanência dos ciganos nas escolas da rede pública de ensino. Estas pessoas têm uma forte necessidade de afirmar sua identidade diante dos demais grupos sociais, pois há muito tempo eles têm camuflado sua existência em detrimento de oportunidade de sobreviver em uma sociedade marcada pela discriminação.

Compartilhando do pensamento de Moreira acerca da importância de uma educação multicultural para a diminuição de preconceitos e discriminação, Bastos (2017, p. 113) afirma que:

As instituições de ensino estão incumbidas de disseminar meios que propiciem a diminuição do preconceito ou discriminação cultural. Não basta falar do processo escravizativo se não for levado em conta a valorização das culturas, herdadas desse povo. Os preconceitos existentes em nosso país, são marcas seculares, resquícios da colonização portuguesa e escravização dos negros e dos índios, onde absorvia-se as suas mãos de obras e fingia disfarçar os seus muitos conhecimentos.

Catherine Walsh, professora e coordenadora do programa de doutorado em Estudos Culturais Latino-Americanos da Universidade Andina Simon Bolívar, tem trazido importantes contribuições para os estudos multiculturais e também apresenta em suas análises um elo com a educação. Para Walsh (2005, p.10-11), interculturalidade é:

- Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente distintas, buscando desenvolver um novo sentido de convivência entre elas em sua diferença.
- Um espaço de negociação e de tradução, onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos, mas sim reconhecidos e confrontados.
- Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.
- Uma meta a alcançar.

A autora aponta ainda o contexto educativo para o desenvolvimento da interculturalidade, uma vez que este é o contexto da base da formação humana e instrumento para o desenvolvimento, crescimento, transformação da sociedade. A partir do respeito e da equidade social, considera-se que todas as culturas têm o direito de se desenvolverem e contribuir para o desenvolvimento do país por meio de suas particularidades e diferenças.

Nesse sentido, é imprescindível que a escola seja pensada não como espaço monocultural, mas sobretudo, como espaço de divergência de ideias, onde perpassam múltiplas culturas, e que considere a história de nosso país, que recebeu ao longo dos séculos diversas contribuições culturais vindas de diferentes povos e que constituíram a base de sua formação cultural.

O Professor de Multiculturalismo da Faculdade de Educação da UnB, Paulo Bareicha, conheceu de perto a situação por que passaram os ciganos há algum tempo e a realidade dos ciganos que frequentaram a escola tradicional. Apresento a seguir sua percepção acerca deste problema:

### **Excerto 17**

*“Eu fui até a escola, eu estive lá várias vezes e eles faltavam. O professor dizia:” Ó já reprovou por faltas e aí vamos fazer o quê? Levar pro conselho de classe? Aí vemos que todo o aparato escolar não sustentava a vida cigana. Os alunos serão reprovados então ele com 13 anos ainda na segunda série, eles aqui com aquela botina de vaqueiro, fivela, chapéu. Ele vai tirar o chapéu pra assistir aula. Ele é muito maior do que a criança de 8 anos de idade, ele não pode tá aqui mais, mas ele também não tem idade para fazer um supletivo. Ele não tem 18, tem 13, 14. Ele tá tendo um filho, o de 8 anos nem sabe o que é isso ainda, não é? Então é um universo muito diferente. Então a escola já não é tão apropriada para ele. Ele não pode ir pra uma classe mais avançada porque ele nem faz uma redação direito, mas também não pode ficar na classe de 8 anos, porque ele não corresponde. Foi aí que a gente pensou na classe multisseriada é::: deles, quer dizer também não é uma classe multisseriada deles... Até porque o menino pelas suas iniciações, ele tinha que fazer aquelas viagens, tinha que aprender o ofício dos mais velhos. Ele ia faltar ele tem um horário de aulas diferente. Ele tem um ano letivo, então quando dá fim de maio, eles têm que viajar, prá fim de julho eles trazerem as coisas pro segundo semestre sempre, então ele vai perder aula, vai perder o semestre. Então, ele não vai prá lá ficar estudando em livros, não é assim que funciona. Ele tá num outro ambiente, em outra cultura, né?”*

Assim, torna-se essencial repensarmos os currículos tomando por base as raízes históricas da formação do povo brasileiro. É preciso que a escola seja reinventada. Arroyo (2012, p. 9), se pauta no pensamento do historiador Eric Hobsbawm para expor as dificuldades de se fazer uma escola para todos. Segundo Hobsbawm “É a tomada de consciência política das populações primitivas que tornou nosso século (XX) o mais revolucionário da história”. Mais adiante, Arroyo questiona:

Quem são essas populações que tomaram consciência política a ponto de tornar o século XX e continuar tornando o início do século XXI os mais revolucionários de nossa história? Em nossas sociedades latino-americanas são os grupos sociais que se fazem presentes em ações afirmativas nos campos, nas florestas, nas cidades, questionando as políticas públicas, resistindo à segregação, exigindo direitos. Inclusive o direito à escola e à universidades. São os coletivos sociais de gênero, etnia, raça, camponeses, quilombolas, trabalhadores empobrecidos que se afirmam sujeitos de direitos. Outros sujeitos. São seus filhos e suas filhas que se fazem presentes nas escolas públicas e que exigem o acesso às universidades. São os outros educandos.

É emergente uma pedagogia que considere os coletivos populares, seus saberes e cultura. É preciso mudar o rumo da história de uma “pedagogia desumanizante, destrutiva de suas culturas, valores, memórias, identidades coletivas” (ARROYO, 2012, p. 12) e esse pensamento é compartilhado por Santos (2009, p. 17) quando diz que “A epistemologia que conferiu à ciência a exclusividade do conhecimento válido traduziu-se num vasto aparato institucional – universidades, centros de pesquisa, sistemas de peritos, pareceres técnicos – e foi ele que tornou mais difícil ou mesmo impossível o diálogo entre ciência e os outros saberes”. Diante disso, é urgente repensar essas pedagogias, é urgente abrir as escolas para os outros saberes, para os outros sujeitos.

## 2.4. Discutindo acerca dos Letramentos em contextos ciganos

De maneira geral, pode-se afirmar que a preocupação fundamental dos estudos sobre o letramento decorre das investigações sobre a escrita, seus usos, suas funções e seus efeitos tanto para o indivíduo quanto para a sociedade. No entanto, conceituar letramento tem se mostrado uma tarefa difícil no decorrer dos anos.

Tal dificuldade se dá por diferentes posicionamentos teórico-metodológicos de pesquisadores e estudiosos que consideram o letramento como uma questão social e política, e, portanto, ideológica. Adeptos desta posição estão Gee (2001), Kleiman, (1995), Luke (1996), Rojo (2009), Scribner & Cole (1981), Street (2003), Soares (2003) entre outros. No entanto, outros, embora admitindo a existência de aspectos políticos, sociais e cognitivos no letramento, acreditam se tratar de um fenômeno linguístico como é o caso de Hasan (1996) e Halliday (1996),

Essa controvérsia dicotômica, considera basicamente o letramento escolar e, assim, classifica os sujeitos como letrados e não-letrados ou ainda como alfabetizados e não alfabetizados. De acordo com Scribner & Cole (1981), o letramento não consiste unicamente em dominar as regras da leitura e da escrita, ou seja, em saber ler e escrever, mas sobretudo, em fazer uso desse conhecimento para aplicá-lo em situações específicas.

A experiência de Brian Street no trabalho etnográfico realizado em aldeias iranianas nos idos de 1970 apontaram para um olhar diferenciado sobre as práticas letradas locais, que eram desconsideradas e até depreciadas por muitos pesquisadores na época. Street (2014), apoia-se, então, nos estudos de Richard Hoggart e em sua obra *The Uses of Literacy* (1957), pois via em sua pesquisa elementos importantes que se aproximavam em muitos pontos de sua linha de pensamento.

Entretanto, uma literatura que parece oferecer um tratamento mais culturalmente sensível e afinado de como as pessoas usavam o letramento e o que ele significava para elas em suas vidas diárias e relações sociais poderia ser encontrada na tradução dos “estudos culturais”, ela mesma influenciada pela antropologia, minha disciplina, mas também mais consciente das tradições textuais e de seus encaixamentos sociais. O trabalho de Hoggart, Williams e outros nesse campo, embora concentrado primordialmente na vida operária britânica, sugeria *insights* e questões que podiam ajudar a iluminar a rica experiência de práticas letradas que eu estava encontrando nas aldeias iranianas. (STREET, 2014, p. 71)

No início da década de 1980, surgem Os Novos Estudos do Letramento (*The New Literacy Studies*), movimento que marca uma mudança no foco de estudos da língua escrita rompendo com a visão tradicional de linguagem, centrada na escrita como prática individual para uma visão interativa, centrada na prática social. Nessa nova perspectiva, Street elabora dois construtos importantes: o conceito de práticas e eventos de letramento e a definição dos modelos autônomo e ideológico de letramento.

O termo ‘evento de letramento’ foi cunhado por Heath (1992) para designar momentos em que a leitura e a escrita são utilizados de maneira interativa pelos participantes. De acordo com o Glossário CEALE, evento de letramento, indica:

qualquer ocasião em que algo escrito é constitutivo da interação e dos processos interpretativos dos participantes, ou seja, é o que podemos observar que as pessoas estão fazendo quando estão usando a escrita e a leitura. [...]. Os *eventos de letramento* ocorrem em diferentes espaços sociais, assumem diferentes formas e têm funções variadas. [...] As pessoas também se envolvem em vários *eventos de letramento* fora da escola quando, por exemplo, participam de um ritual religioso, leem um livro para os filhos, anotam compras em uma caderneta, leem e escrevem cartas e e-mails ou leem pequenos anúncios em busca de emprego.

Soares (2003, p. 105) define ‘práticas de letramento’ como “comportamentos exercidos pelos participantes em um evento de letramento, em que as concepções sociais que o configuram determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou escrita naquela situação particular”.

Nesse sentido, as práticas de letramento compreendem os usos que os sujeitos fazem da leitura e da escrita em diversos momentos de seu viver. Assim, podemos afirmar que tais práticas implicam diretamente sobre os usos sociais que se faz da escrita. Isso significa dizer que as práticas de letramento são situadas nas relações sociais dos sujeitos em sua rotina diária.

De acordo com Street (2014), as práticas de letramento têm um sentido mais amplo do que eventos de letramento. As práticas englobam os comportamentos exercidos pelos participantes do evento e também as suas concepções sociais e culturais.

Outro construto elaborado por Street foi o de modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. O modelo autônomo considera o letramento como o uso das habilidades de leitura e escrita para atender às exigências sociais. De acordo com este modelo, o indivíduo deve se adaptar à sociedade.

Por outro lado, o modelo ideológico de letramento concebe as formas que as práticas de leitura e escritura assumem em determinados contextos sociais, bem como formam estruturas de poder em uma sociedade. Nesse modelo, o letramento aumenta a consciência dos sujeitos sobre as suas vidas e sua capacidade de lidar racionalmente com decisões, dessa forma pode conscientizar-se da sua realidade a até transformá-la.

No entanto, a realidade é bastante complexa. Conforme o depoimento da cigana DR, é muito complicado para os ciganos, arranjar trabalho formal devido à imagem estereotipada que as pessoas, em geral, têm acerca deles. Ela me conta que foi procurar emprego e realmente conseguiu, mas precisou omitir sua condição de cigana, pois se falasse sobre sua origem, certamente não conseguiria o trabalho, o que foi revelado tempos depois. Sua chefe e dona da empresa, explicou que, se na época ela tivesse falado de sua etnia cigana, muito provavelmente ela lhe teria negado a oportunidade. Sobre este problema, Street (2014, p. 34) apoiando-se em estudos realizados por Graff (1979) e Levine (1986) explica que:

Estudos recentes têm mostrado que quando se trata de conseguir emprego o nível de letramento é menos importante do que aspectos de classe social, gênero e etnia: o baixo letramento é mais provavelmente um sintoma de pobreza e de privação do que de uma causa (Graff, 1979). Pesquisadores (cf. Levine, 1986) também apontam que os testes de letramento que as empresas desenvolvem para candidatos a empregos podem nada ter com as habilidades letradas exigidas no emprego: sua função é filtrar certos grupos e tipos sociais e não determinar se o nível de letramento é adequado às tarefas exigidas.

Este fato é tão evidente que já se tornou uma realidade para os povos ciganos, no depoimento do cigano ES pode-se perceber isso.

### **Excerto 18**

*ES: Nós tamo lutando aí para sobreviver. Levando ao conhecimento das autoridade, tentando levar, né? É uma luta, o cigano [...] não só nós aqui de Brasília, mas todo cigano aqui no Brasil sofre preconceito e tá uma luta pela sobrevivência no Brasil.*

Esta é uma luta constante para que possam ser ouvidos. Na fala de ES ele diz “*Levando ao conhecimento das autoridade, tentando levar, né?*”. Muitas vezes, os ciganos acham que devido ao baixo letramento escrito, que no caso seria a escrita de ofícios ou relatórios, eles dificilmente conseguem acesso às políticas públicas para o acampamento, em

outros momentos acreditam que não são atendidos por não ter um letramento oral mais específico para lidar com as instituições. Vejamos o depoimento da cigana VM:

#### **Excerto 19**

*VM: Professora, a gente vai lá no CRAS [(ela se refere ao Centro de Referência em Assistência Social)] e eles não quer atender a gente. A gente vai pedi o cartão da bolsa família, mas tá difícil. Eles olha para nós e tem má vontade de ajudar nós. A gente não sabe falá com eles.*

O que, na verdade, a cigana VM se refere é a falta de um letramento oral mais formal para entender o vocabulário bem específico usado pelos funcionários do CRAS. Esta era uma preocupação constante desta cigana. Notei em vários momentos de conversa, informal inclusive, que ela já tinha sofrido preconceito linguístico em várias ocasiões, por isso se sentia tão necessitada de “aprender a falar como os não-ciganos” conforme ela me relatou em variados momentos. Street (2014, p. 37) explica que “os povos locais têm seus próprios letramentos, suas próprias habilidades e convenções de linguagem e suas próprias maneiras de aprender os novos letramentos fornecidos pelas agências, pelos missionários e pelos governos nacionais”.

E esse problema tem sido sentido também nas escolas, onde os estudantes, muitas vezes apresentam sérias dificuldades em acompanhar as aulas ministradas por seus professores, pois não compreendem o que eles dizem. Observemos o depoimento da cigana DR:

#### **Excerto 20**

*DR: ... somos um povo muito inteligente, só que, muitas das vezes, a gente se sente menos do que os outros que tá lá, tá tudo entretido no professor, entendendo, e a gente fala “poxa, mas por que eles tão entendendo?”, eles entende o palavreado do professor, nós sempre viveu à margem da sociedade, tem palavra que os professores de hoje ... muitas pessoas não ciganas gajon reclama **que as palavras são muito difíceis, eles faz questão de falar um palavreado muito além que o português normal** (grifo nosso), muita das vezes usa até a nova ortografia brasileira, que é o novo português, as palavras que mudou agora, se o próprio não cigano, às vezes, se perde, imagina nós .*

Em todos esses excertos é possível observar que há uma ligação bastante forte entre a fala dos ciganos com as dificuldades de compreensão em ouvir, entender e se fazer entender. Nesse sentido, cabe ao professor, como mediador, o papel de agente de letramento dos seus alunos inserindo-os nas práticas de letramento que caracterizam os saberes escolares, de modo que promova uma hibridização entre as práticas de letramento dominantes e as práticas de letramento vernaculares (STREET, 2003). De igual modo, Kleiman (2006, p. 83) expõe que “Um agente social é um mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade: no caso da escola”.

Endossando as falas de Street e Kleiman, Bortoni-Ricardo (2005) expõe que é imprescindível a utilização de uma pedagogia culturalmente sensível de forma a dialogar com os alunos. Mas o que vem a ser esta pedagogia?

É objetivo da pedagogia culturalmente sensível criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos. Tal ajustamento nos processos interacionais é facilitador da transmissão do conhecimento, na medida em que ativam nos educandos processos cognitivos associados aos processos sociais que lhes são familiares. (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 120)

Nas comunidades ciganas, observamos que as habilidades retóricas são bastante desenvolvidas, assim como o letramento matemático. Não é raro ver um cigano deixando de utilizar uma calculadora para fazer os cálculos da venda de seus produtos, para “fazer as contas de cabeça”, como eles mesmos dizem. Street (2014) nos explica que o letramento varia com o contexto social, pois em algumas sociedades como na Inglaterra medieval, era considerado letrado o sujeito que soubesse ler uma oração religiosa em latim; em outras sociedades, até bem recentemente, considerava-se letrado aquele que conseguia assinar o próprio nome em uma certidão de casamento.

Para Street, existe uma grande variedade de letramentos quando se trata das dificuldades que as pessoas sofrem com relação a letramentos, ele nos assegura que “todos na sociedade exibem alguma dificuldade de letramento em alguns contextos” (STREET, 2014, p. 41). Pessoas da classe média brasileira, por exemplo, todos os anos sofre com o preenchimento do formulário para o imposto de renda. De igual modo, muitos adultos têm dificuldades de letramento digital, algo tão simples para algumas crianças.

Para Magda Soares, o letramento tem um enfoque de funcionalidade, que implica em adaptação dos indivíduos. “O letramento é, assim, considerado como responsável por produzir resultados importantes no desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional e cidadania”. (SOARES, 2003, p. 74). Esta autora aponta dois modelos de letramentos definidos a partir do desenvolvimento de habilidades: a perspectiva liberal e perspectiva revolucionária de letramento. À primeira é definida por meio das habilidades necessárias para que o indivíduo funcione adequadamente em seu contexto social. Surge daí o termo letramento funcional, definido como sendo os conhecimentos e habilidades de leitura e de escrita que tornam uma pessoa capaz de desenvolver atividades nas quais o letramento é normalmente exigido em seu contexto social.

Quanto à concepção liberal, o letramento é visto como “um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição do poder presentes nos contextos sociais.”( SOARES, 2003, p. 75)

No Brasil, a palavra “letramento” surge pela primeira vez no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato, publicado no ano de 1986. Nesta obra, não há uma definição sobre o termo. Depois, aparece no livro de Leda Verdiani Tfouni, *Adultos não-alfabetizados: o avesso do avesso* (1988). Nesta obra, a autora busca definir o termo letramento, assim como diferenciar letramento de alfabetização.

Em 1995, o termo letramento, já bastante corrente, foi utilizado nos livros de Ângela Kleiman: *Os significados do letramento* (1995) e em *Letra e Alfabetização* (2010), de Leda Verdiani Tfouni.

Ângela Kleiman, Leda Verdiani Tfouni, Roxane Rojo e Magda Soares foram as primeiras pesquisadoras brasileiras a se interessarem pelo estudo do letramento. Uma das preocupações das pesquisadoras era descobrir o impacto da escrita em países nos quais um grande segmento da sociedade não sabia ler nem escrever.

Kleiman (1995) chama a atenção para o conceito de esfera discursiva de Bakhtin (2003) e a teoria sociocultural dos estudos de letramento. Considera-se esfera como um campo de atividade humana. Segundo Kleiman (2016), ao se adotar o conceito de esferas discursivas, há de se considerar o tempo e o lugar histórico onde são produzidos os

enunciados, assim como os participantes e as relações sociais que tais elementos mantêm entre si.

Segundo Rojo (2009), na vida cotidiana, circulamos pelas mais variadas esferas de atividades, assim como adotamos diferentes posições sociais. Para uma melhor compreensão sobre esta relação, podemos tomar como exemplo a citação de Rojo (2009, p. 109) para demonstrar a estreita relação que há entre as diversas esferas discursivas e as atividades que são desenvolvidas em cada uma dessas esferas.

O dia da professora D. Naná mostra bem isso: ele se inicia para ela, como dona de casa, na esfera doméstica ou cotidiana, deixando bilhete para sua diarista e telefonando à oficina autorizada; neste meio tempo, ela liga a tv e toma contato com a esfera jornalística, como consumidora de notícias, e com a publicitária, como consumidora de produtos; em seguida, como consumidora, se desloca para a esfera burocrática do comércio, fazendo um depósito bancário pelo computador e deslocando-se por meio de transporte público, para adentrar, em seguida, como professora, a esfera escolar. Retornando a sua casa, embora cansada, ainda tem energia para assumir o papel de expectadora de produtos da esfera do entretenimento (midiático), vendo a novela televisiva, para, depois, como namorada, dialogar com seu parceiro pelo MSN na esfera íntima e, finalmente, voltar à esfera escolar, dessa vez como aluna, para fazer atividades online de seu curso semi-presencial.

Kleiman, em sua obra *Os significados do letramento* (1995), já chamava a atenção para o impacto da escrita em países nos quais grande parte da população não podiam ler ou escrever e apontava três temas que muita relevância tiveram para os estudos sobre letramento: a relação entre práticas de oralidade e de letramento; a maneira de como as pessoas não escolarizadas pudessem lidar com as demandas da escrita em uma sociedade letrada e, ainda, a relação entre a escolarização, analfabetismo e letramento. Uma grande preocupação estava relacionada com os índices de reprovação, que eram bastante altos, assim também como eram altos os índices de analfabetismo no Brasil.

Por se tratar de contextos em que as desigualdades são características marcantes, foi criada a expressão *Letramentos Múltiplos*. Essa abordagem fomenta que “os Estudos de Letramento pautam-se em uma abordagem sócio-histórica e cultural que assume que as práticas de escrita são constituídas situadamente em instituições e práticas sociais” (Kleiman & Assis, 2016). Desse modo, houve uma explosão de novos termos, que têm por núcleo o termo letramento: letramentos dominantes, letramentos vernáculos, letramento matemático, letramento acadêmico, letramento literário, letramento multimodal, entre outros.

É importante citar ainda, outra nomenclatura: a de Multiletramentos, conceituada por Rojo (2012, p. 13) como aquela que apresenta grande “diversidade cultural de produção e circulação de textos, além da diversidade de linguagens que eles constituem”.

Para finalizar, apresentamos aqui a Pedagogia dos Multiletramentos, segundo a qual é preciso “pensar um pouco em como as novas tecnologias da informação podem transformar nossos hábitos institucionais de ensinar e aprender” (ROJO, 2012, p. 26)

De fato, não se pode negar que as novas maneiras de se comunicar têm provocado grandes mudanças em toda a sociedade afetando os hábitos e valores e apontando novos meios de interação. É neste contexto que se situa a teoria dos multiletramentos. De acordo com Cope e Kalantzis (2000), os novos meios de comunicação têm remodelado a forma como usamos a linguagem, que é cada vez mais multimodal.

Rojo (2012) aponta dois sentidos para a palavra multiletramentos: diversidade cultural de produção e circulação dos textos e diversidade de linguagens que constituem os textos. Como características dos multiletramento, os textos são interativos e colaborativos, eles transgridem as relações de poder estabelecidas como as relações de propriedade (das ideias, dos textos, das ferramentas), além de constituírem textos híbridos seja de linguagens, modos, mídias e culturas. Com relação aos ciganos, foi observado em campo que, além dos letramentos orais de uso mais formal para se comunicar com os funcionários das instituições públicas, eles precisam desenvolver os letramentos digitais, pois como eles são exímios negociantes, precisam atualizar suas práticas comerciais com o uso de mídias digitais. O Prof. Bareicha, da FE/UnB, em entrevista concedida à pesquisadora, explica que é urgente o desenvolvimento de práticas comerciais mais atualizadas. Vejamos sua opinião:

#### **Excerto 21**

***Bareicha:** mas o interesse deles era capacitá-los para não serem passados pra trás no comércio, a negociar como eles sempre disseram que faziam. Hoje enquanto a gente compra as coisas pela internet, eles ainda vão de porta em porta e hoje ninguém abre uma porta com medo, né? Então eles ficam restritos a abrir o porta mala do carro e colocar tapetes, colocar coisas assim pra vender, coisas que ou você conseguiria mais barato com mais informação como internet, celular e tal ou você conseguiria com nota fiscal numa loja né um produto similar. Então eles estão perdendo muito, eles estão*

*ficando muito pra trás. O comércio, então do século dezenove e início do século vinte não é mais o comércio do século vinte e um. Além disso, o comprador não pode saber mais do que eu. Eu é que tenho de saber. Agora pra fazer isso, eu tenho que saber contas, eu tenho que me informatizar, eu tenho que entrar nesse outro universo de um tipo de alfabetização que não é só o que se ensina naquela escola. Tem que saber sobre nota fiscal, REFIS, palavras de contabilidade.*

Ao frequentar as aulas de alfabetização, os estudantes ciganos tinham em mente conseguir melhores oportunidades de emprego, mobilidade social, forma de vida melhor. Retomando o construto de modelos de letramentos proposto por Street e as palavras, dos ciganos participantes desta pesquisa, é necessário ir além de um letramento de adaptação aos usos de leitura e escrita para cumprir determinadas exigências sociais. É necessário ir além, é preciso promover “o resgate da autoestima, para a construção de identidades fortes, para a potencialização de poderes dos agentes sociais, em sua cultura local, na cultura valorizada, na contra hegemonia global” (ROJO, 2009, p. 100).

## **2.5. Discutindo acerca da Variação Linguística em contextos ciganos**

Embora a variação linguística constitua um fenômeno natural em qualquer língua, grande maioria da população brasileira acredita ser a língua do Brasil homogênea e inflexível. Este fato muitas vezes é reproduzido nas escolas, o que tem gerado muitas situações confusas. No entanto, a linguagem é, por natureza, um objeto sujeito a alterações, por ser uma parte constitutiva do ser humano e da cultura na qual este se insere. Ora, se a sociedade está sempre evoluindo, é natural que a linguagem também sofra o mesmo processo de mudanças e variações linguísticas.

De acordo com Labov (2008), a variação linguística é natural, é essencial à linguagem humana, desta forma o que exigiria explicação seria a ausência da variação na linguagem e não a sua presença.

Bortoni-Ricardo, no capítulo “Diversidade Linguística e Pluralidade Cultural no Brasil”, de seu livro *Educação em Língua Materna* (2004), explica acerca dos ambientes

sociais em que os seres humanos desenvolvem seu processo de socialização. A autora utiliza uma terminologia da tradição sociológica e substitui o termo “ambientes sociais” por “domínio social”. Desse modo, os ambientes (ou domínios sociais) entre os quais uma criança desenvolve sua sociabilização estão a família, a escola e seu grupo de amigos.

Para Bortoni-Ricardo (2004),

Um domínio social é um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo certos papéis sociais. Os papéis sociais são um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais. Os papéis sociais são construídos no próprio processo da interação humana. Quando usamos a linguagem para nos comunicar, também estamos construindo e reforçando papéis sociais próprios de cada domínio.

Isso reforça a ideia de que, ao participar ora de um domínio social, ora de outro, estamos fazendo transições, como forma de adequar a linguagem a este ou aquele contexto social. Na situação dos ciganos do Córrego do Arrozal, eles passavam do domínio social da barraca para o domínio da tenda-escola e, assim, passavam de uma cultura essencialmente oral para uma cultura escrita, denominada cultura de letramento, conforme Bortoni-Ricardo (2004).

É interessante notar como, ao passar de um domínio para outro, os estudantes ciganos, também mudavam de comportamento. O momento anterior, que antes era de conversa e risadas passa a ser agora no interior da tenda-classe um ambiente mais sério, mais formal, o lugar de aprendizado, o que para eles, era muito importante. Aliás, todo o ambiente escolar, representava a oportunidade de mudanças, de melhoria de vida.

Desse modo, os cadernos, as canetas e, sobretudo, a figura da professora, tudo era amplamente respeitado. A professora também assume um papel social mais formal e, desse modo, sua fala passa a ser mais monitorada. Para exemplificar este comportamento, vejamos as anotações do Diário de campo de uma de nossas aulas, ocorrida no dia 14/09/2015.

## Excerto 22

*Diário de campo – 14/09/2015*

*Hoje, tarde do dia 14/09/2015, segunda-feira, chegamos ao acampamento por volta de 14h15. Como sempre, entramos e estacionamos o carro debaixo de uma árvore e nos dirigimos para a tenda onde acontecia as aulas, observamos que o chão tinha sido lavado, pois ainda estava um pouco úmido, mas não tinha nenhuma carteira, nem mesinha para colocarmos nosso material. Foi daí que ouvimos o grito de uma das ciganas: “- As professoras chegaro”. Não demorou muito para que fossem chegando um a um dos alunos com as mesinhas e cadeiras que estavam dentro de suas barracas. Em pouco tempo já havia estudantes, crianças e bebês, que vinham acompanhando suas mães e até alguns cachorros aproveitavam a sombra da barraca para tirar um cochilo. Depois de um pouco de conversa, algumas risadas entre professora e estudantes, a aula começou. Hoje estudamos a palavra geradora “Trabalho”. Os estudantes explicaram o sentido do trabalho para eles. Falaram sobre as atividades desenvolvidas. As mulheres vendem panos de prato, enquanto os homens vendem tapetes, roupas de cama, negociam carros usados. Depois fizeram uma atividade de escrita acompanhados pela professora I.S. e por mim. Terminamos a atividade, conversamos mais um pouco e fomos embora.*

### **2.5.1. A variação dialetal e a variação de registros**

De acordo com Marinho & Costa Val (2006), a variação linguística pode ser de dois tipos: a dialetal e a de registros. A primeira inclui as variações decorrentes da região, dos grupos e da classe social dos usuários da língua, assim como do sexo, do nível de escolaridade e da função exercida pelo usuário na sociedade da qual participa. As variedades geográficas dizem respeito às diversas comunidades linguísticas que fazem parte de uma comunidade mais extensa, nesse caso, toda uma nação de falantes da língua. Assim, os falantes de uma determinada região adotam comportamentos linguísticos que podem ser bastante diferentes devido a questões culturais que lhes são próprias.

As variedades sociais, por sua vez, dizem respeito a existência de classes e grupos sociais distintos, nos quais há normas de conduta, padrões culturais e linguísticos próprios

de uma comunidade específica. Neste caso, podem ser citados como exemplos, os jargões profissionais (a linguagem dos médicos, dos economistas, dos juristas, dos professores etc), as gírias entre outros; as variedades de faixa etária dizem respeito às diferenças nos falares de adultos, jovens e crianças. Sobre este modo específico de fala, Marinho & Costa Val (2006, p.33) explicam que:

Muitas vezes, os usos da língua feitos pelos adolescentes são vistos como deturpações do idioma. Na verdade, o que ocorre é o desejo que esses falantes têm de se afastar do dialeto padrão como forma de buscar sua identidade pela linguagem. Ao final da adolescência, observa-se que os jovens adultos tendem a adotar outras formas de expressão, as que são vigentes no grupo ao qual passam a pertencer.

O nível de escolaridade do falante é outro exemplo de variação dialetal. Este consiste na experiência que o falante tem das normas escritas e orais valorizadas pela sociedade. Tal nível de letramento possibilita ao falante da língua expressar-se por meio de sentenças mais longas, sintaxe elaborada, uso de termos e orações intercalados, assim como o uso de inversões na ordem mais usual das palavras na frase.

A variação de registro ocorre em função do uso que um mesmo falante faz da língua nas diversas situações sociais nas quais produz uma atividade verbal. Este tipo de variação se dá em duas modalidades, a formal e a informal e varia de acordo com as circunstâncias em que se dá a interação verbal. O registro formal “caracteriza-se pela escolha de expressões e/ou construções próximas da variedade padrão escrita, de informações que resultam de maior elaboração intelectual, de conteúdo considerado rico e complexo” (MARINHO & COSTA VAL (2006, P.38). Como exemplos podem ser citadas as reuniões formais como é o caso das reuniões de negócios, de celebrações especiais, de momentos formais em sala de aula, entre outros.

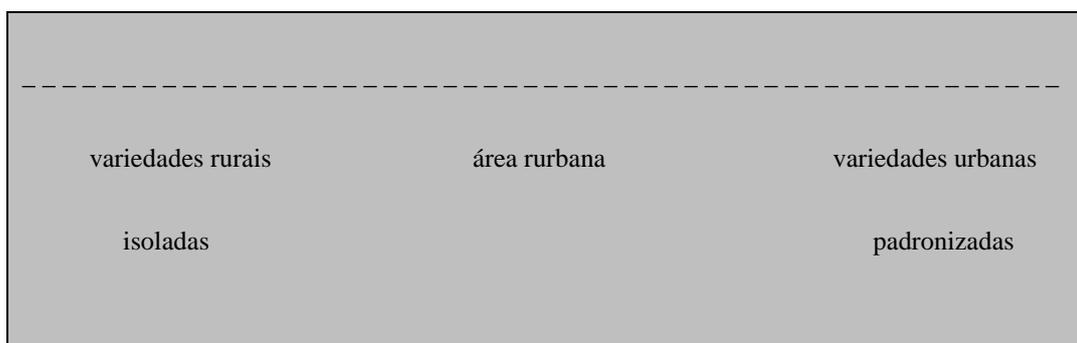
Por outro lado, o registro informal caracteriza-se pela escolha de formas de linguagem que atendam às necessidades comunicativas cotidianas, sem necessariamente, estar atrelada à preocupação com o refinamento ou a precisão na maneira de se expressar. Nesse sentido, as expressões são simples e bastante próximas de situações interacionais bem coloquiais, sem muita cerimônia tal qual ocorre nas conversas familiares ou em roda de amigos, ou ainda, em momentos descontraídos em ambientes mais formais como é o caso da sala de aula.

O português falado no Brasil é bastante variado. Bortoni-Ricardo (2004) propõe a sistematização desta variação em três linhas, denominadas contínuos: o contínuo da urbanização, o contínuo da oralidade-letramento e o contínuo da monitoração estilística, os quais serão explicados a partir de agora.

## **2.5.2. A variação no português brasileiro – a proposta dos contínuos**

### **2.5.2.1. O contínuo da urbanização**

O contínuo da urbanização, segundo a autora, poderia ser exemplificado por meio de uma linha reta na qual em uma das extremidades situam-se os falares rurais mais isolados, na outra extremidade, encontram-se os falares urbanos, que sofreram influência dos processos de padronização da língua e entre esses dois polos, encontra-se a zona rurbana, caracterizada pela presença de migrantes que preservam repertório linguístico rural, trazendo-o para a zona urbana onde passam a residir, e com isso, sofre forte influência de culturas de letramento.



*Figura 4: Representação do contínuo da urbanização (adap. de Bortoni-Ricardo (2004, p. 52))*

Bortoni-Ricardo (2004, p. 52) chama a atenção quando diz que “No contínuo da urbanização, não existem fronteiras rígidas que separam os falares rurais, rurbanos ou urbanos. As fronteiras são fluidas e há muita sobreposição entre esses tipos de falares”. De fato, conforme as observações realizadas nos dois campos de pesquisa, constatamos que os ciganos concentram-se mais ou menos na metade desta reta que representa o contínuo, uma vez que os falares de seus membros não são totalmente uma variedade rural, mas também não apresentam repertório linguístico da variedade urbana padronizada. Isso fica bem claro em seus discursos ao fazer referência à vontade de “aprender a língua portuguesa” para saber se expressar com as autoridades governamentais. Vejamos o excerto a seguir:

### Excerto 23

***Pesquisadora:** Senhor E., aqui nesta tenda já foi formada uma turma de alfabetização, mas sei que aqui tem alunos que já têm o ensino médio, gostaria de saber do que vocês mais precisam ...aprender.*

***ES.:** Formou aqui a primeira turma. Agora precisamos de ajuda para escrever os documento para consegui as política pública aqui pro acampamento.*

***Pesquisadora:** O senhor quer dizer escrever ofícios para mandar para os órgãos do governo?*

***ES.:** É isso, professora. A senhora pode ajudar? O meu filho pode aprender...*

***Pesquisadora:** Posso sim. Quando ele quiser começar, é só falá.*

Os ciganos tinham muita vontade de aprender a escrever e ler melhor para alcançar as políticas públicas, no entanto, não houve muito tempo depois dessa conversa. Eles precisaram partir novamente. De acordo com o excerto, os ciganos têm necessidade de conhecer e aplicar uma variedade mais padronizada da língua portuguesa, pois aprenderam que é assim que funciona no governo, caso precisem ter acesso às políticas públicas.

Em outro momento, Dona E., desabafa:

### Excerto 24

***E.:** “Professora, a gente vai lá no CRAS ( Centro de Referência em Assistência Social ) e eles não quer atender a gente. A gente vai pedi o cartão da bolsa família, mas tá difícil. Eles olha para nois e tem má vontade de ajudar. Nois precisamos saber falá com eles. Não entendemos o que eles fala”.*

[(em outro momento da conversa, a senhora E. continua sua fala)].

***E.:** ... “Professora ... eu não quero professora cigana aqui no acampamento, porque ser cigana, eu já sei. Eu quero é aprender a falar como vocês fala”. [(Aqui, a cigana Dona E. fala da necessidade de saber se expressar bem em língua portuguesa mais formal, pois assim ela entende que será ouvida)].*

### **2.5.2.2. O contínuo da oralidade – letramento**

O contínuo de oralidade – letramento, pode ser exemplificado também por meio de uma linha reta na qual em uma das extremidades situam-se as culturas de letramentos, enquanto no outro extremo predomina a cultura da oralidade. No entanto, isso não indica que ambos não possam aparecer juntos, uma vez que, tal qual o contínuo da urbanização, não há fronteiras bem marcadas entre oralidade e letramento, uma vez que há eventos de letramento em que se possa se valer de eventos de oralidade e vice-versa. Bortoni-Ricardo (2004) cita o exemplo de um evento de aula (que é um evento de letramento), que é permeado de minieventos de oralidade, quando os professores e alunos interagem. Do mesmo modo, em uma conversa em uma mesa de bar com os amigos (que é um evento de oralidade), se, de repente, alguém declama um poema que ele conhece de suas leituras prévias, então este evento passa a ter influências de letramento. Eis a representação do contínuo de oralidade – letramento.

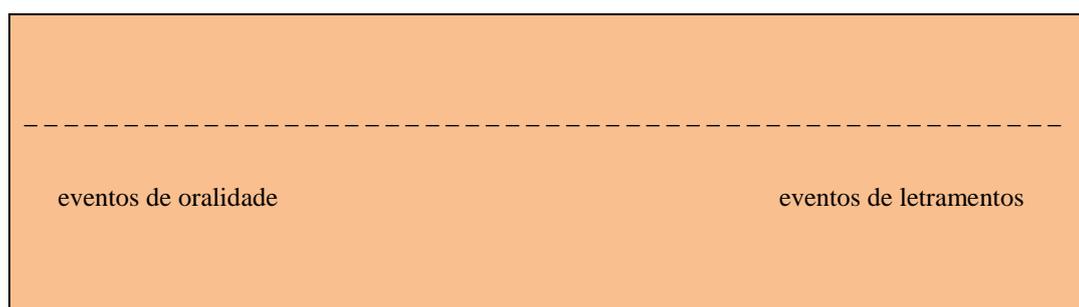


Figura 5: Representação do contínuo de oralidade - letramento (adap. de Bortoni-Ricardo (2004, p. 62)

### **2.5.2.3. O contínuo da monitoração estilística**

O terceiro contínuo proposto por Bortoni-Ricardo (2004) é o de monitoração estilística em que estão situadas as interações totalmente espontâneas até as que são previamente planejadas e que exigem mais atenção do falante. Nesse sentido, os falantes alternam estilos mais monitorados, que exigem mais planejamento e estilo menos monitorado. De maneira geral, os fatores que levam a monitorar o estilo são o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa. O que determina se o estilo será mais ou menos monitorado é o alinhamento que assumimos em relação ao tópico da conversa e ao interlocutor. Um exemplo dessa mudança de monitoramento pode ser também o da sala de aula. A professora está diante de um quadro dando aulas para seus alunos em um estilo bastante monitorado quando ela resolve dar um exemplo que suscitou uma brincadeira na

sala de aula. E todos começaram a rir, saindo um pouco do enquadre do momento da aula para uma conversa mais descontraída, até o momento em que a professora retoma a aula e monitora sua fala para se adequar à seriedade que o momento exige.

Este exemplo pode servir para mostrar como a variação do contínuo de monitoração estilística pode situar a interação dentro de um enquadre, permitindo aos interagentes se situar no contexto e adotar comportamentos (alinhamentos) diferenciados. A figura a seguir, mostra a representação do contínuo de monitoração estilística.



Figura 6: Representação do contínuo de monitoração estilística (adap. de Bortoni-Ricardo (2004, p. 62)

Nas comunidades ciganas, podemos citar dois exemplos bem específicos de contextos mais monitorado e menos monitorado. A primeira situação ocorreu no acampamento do Córrego do Arrozal, citado no Diário de Campo do dia 14/09/2015. As conversas dos momentos anteriores às aulas eram bem descontraídas e o estilo menos monitorado, observamos que os estudantes riam muito alto e algumas vezes surgia uma conversa mais acirrada, no momento em que a professora chamava a atenção para o início da aula, os estudantes cessavam a conversa e se realinhavam para participar do ambiente de aula, assim o estilo passava do menos monitorado para o mais monitorado, ou seja, ao mudar o enquadre, mudava-se o estilo dos interagentes.

O outro exemplo, decorre de momentos de interação com os ciganos do acampamento da Rota do Cavalo e a situação foi a de uma entrevista. O sr. WR. adota uma postura mais descontraída antes de darmos início da entrevista, momento em que conversávamos sobre as plantações dentro do acampamento. Quando eu começo a gravar a entrevista, o sr. WR. arruma a postura e em tom mais sério passa a responder as perguntas que faço monitorando mais a sua fala. Ao terminar a entrevista, observo que o colaborador passa a um estilo menos monitorado.

### ***2.5.3. A competência linguística e a competência comunicativa***

A noção de competência comunicativa teve sua origem na dicotomia proposta de competência e desempenho de Chomsky. Para ele, a competência linguística implica no conhecimento da língua (de suas regras gramaticais) e no desempenho, no uso que o falante faz da língua. Desse modo, Chomsky não considera a função social da língua.

Partindo desse autor, outros pesquisadores ampliaram o alcance do termo competência, propondo reformulações ao termo. Dell Hymes, sociolinguista norte-americano, foi um deles. Para Dell Hymes, o grande problema é que o conceito de competência linguística não dá conta das questões relacionadas com a variação da língua. Assim, este autor propôs o conceito de competência comunicativa.

A competência comunicativa considera, além das regras da formação de sentenças, as normas sociais e culturais que se aplicam à adequação da fala em contextos e com interlocutores diversos. De acordo com Bortoni-Ricardo (2004, p. 73):

Quando faz uso da língua, o falante não só aplica as regras para obter sentenças bem formadas, mas também faz uso de normas de *adequação* definidas em sua cultura. São essas normas que lhe dizem quando e como monitorar seu estilo. Em situações que exijam mais formalidade, porque está diante de um interlocutor desconhecido ou que mereça grande consideração, ou porque o assunto exige um tratamento formal, o falante vai selecionar um estilo mais monitorado; em situações de descontração, em que seus interlocutores sejam pessoas que ele ama e em que confia, o falante vai sentir-se desobrigado de proceder a uma vigilante monitoração e pode usar estilos mais coloquiais.

Como a escola constitui o espaço no qual os estudantes buscam adquirir os recursos comunicativos para desempenhar de maneira competente determinadas práticas sociais especializadas, é fácil entender a força que emana da fala da cigana no excerto a seguir:

#### **Excerto 25**

*E.: ... “Professora ... eu não quero professora cigana aqui no acampamento, porque ser cigana, eu já sei. Eu quero é aprender a falar como vocês fala”. [(Aqui, a cigana Dona E. fala da necessidade de saber se expressar bem em língua portuguesa mais formal, pois assim ela entende que será ouvida)].*

Os ciganos têm uma história repleta de discriminação de todas as formas: do seu vestir, do seu falar, do seu viver e até em ser. Ao conhecê-los mais de perto, compreende-se a fala de E. O que ela procura, antes que se pense se tratar da negação de sua identidade, é uma afirmação por meio do acesso ao conhecimento *dos usos especializados da língua*, no dizer de Bortoni-Ricardo, pois assim ela pode ser ouvida. No pensar da cigana E., ao dominar as estratégias de uma linguagem mais cuidada do ponto de vista formal mais apropriadas ao contexto e aos seus interlocutores, ela será melhor aceita por eles. Para desempenhar um papel social, os indivíduos precisam dominar certos usos especializados da língua e isso, a seu modo, a cigana E. já aprendeu.

Finalizando este capítulo, apresento uma importante citação de Bortoni-Ricardo (2004, p. 78):

A tarefa educativa da escola, em relação à língua materna, é justamente criar condições para que o educando desenvolva sua competência comunicativa e possa usar, com segurança, os recursos comunicativos que forem necessários para desempenhar-se bem nos contextos sociais em que interage.

### *CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO*

Neste capítulo da tese, foi interessante perceber como os diversos eixos se relacionam e dialogam. Apresentei inicialmente a Sociolinguística e seus desdobramentos: Sociolinguística Interacional e Sociolinguística Variacionista, em consonância com outras categorias epistemológicas que se agregam formando um todo interdisciplinar, quais sejam: as teorias identitárias, o Multiculturalismo, os Letramentos. O objetivo foi estabelecer um diálogo entre os diversos eixos com os dados empíricos da pesquisa, de forma a tornar as abordagens teóricas mais dinâmicas. Nesse sentido, respondo minha pergunta norteadora de que a Sociolinguística e seus desdobramentos têm importantes contribuições a dar para a educação de povos itinerantes como é o caso dos ciganos. No próximo capítulo abordaremos um outro desdobramento da Sociolinguística: a Educacional em diálogo com as teorias do Currículo e retomaremos novamente os Letramentos relacionados à escola.

### **CAPÍTULO III - Levam na bagagem Amor e esperança: os paradigmas educacionais e a educação voltada para os ciganos**

Neste capítulo apresentamos um breve histórico sobre a legislação voltada direta ou indiretamente aos ciganos, assim como acontecimentos que foram marcantes para a diminuição da invisibilidade que os cercam. Além disso, discutimos a questão do currículo não-adaptado que é um dos fatores de evasão escolar e, para isso, nos apoiamos, sobretudo, nos estudos de Silva (2000), Sacristán (2000), Moreira (2001), Moreira e Silva (1995), Arroyo (2012), entre outros.

Para tratar dos letramentos específicos na tenda-escola, no apoiamos nos estudos de Tfouni (2010), Kleiman (1995; 2016), Soares (1998) e Bortone (2012). Ainda neste capítulo, expomos as principais dificuldades dos ciganos ao frequentar as escolas tradicionais. Finalizamos com a abordagem sobre a tenda-escola cigana, uma proposta de escolarização de um grupo calon.

#### **3.1. Histórico e legislação da educação voltada para ciganos no Brasil**

A situação de itinerância tem afetado enormemente o ingresso e a continuidade dos estudos de pessoas, principalmente dos jovens, adolescentes e crianças de determinados grupos sociais que vivem tal realidade, como é o caso dos ciganos, dos ribeirinhos, dos trabalhadores de circo, de teatros mambembes entre outros.

Temos na Constituição Federal de 1988 (CF/1988), a primeira manifestação legal que, mesmo não tratando especificamente da situação escolar dos ciganos, os identifica como povo brasileiro e que, por isso, faz jus ao direito à educação. No Artigo 205, Seção I, a CF/1988 diz que todos têm direito à educação, e o Estado tem o dever de oferecê-la para todos, pois entende-se que é por meio da Educação que uma pessoa se desenvolverá e terá o preparo para o exercício da cidadania e para a qualificação para o trabalho.

Art. 205. À educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

(BRASIL, 2010, p. 56)

Na seção II, que trata acerca da cultura a CF/1998, diz:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

(BRASIL, 2010, p. 57)

Desse modo, podemos concluir que os ciganos e suas tradições culturais serão protegidas por lei, pois integram o processo de formação da cultura brasileira. Além do mais, a CF/1988 diz que “**A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta**

**significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais”** (grifo nosso), o que só veio a acontecer em 26 de maio de 2016 com a instituição do Dia Nacional do Cigano por meio de Decreto assinado pelo ex-presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva.

Isso constituiu um marco para os povos ciganos brasileiros, pois consiste no início do reconhecimento de que diversas etnias ciganas contribuíram para a formação da história e cultura brasileiras.

É importante salientar que as manifestações por visibilidade ao povo cigano foram começando devagar, chegando a culminar no ano de 2013, marcado pelo Brasil Cigano, o I Encontro Nacional dos Povos Ciganos ocorrido em Brasília no período de 20 a 24 de maio, que reuniu cerca de 300 pessoas de comunidades ciganas das mais diversas regiões do Brasil.

Nesse contexto, houve preocupação do MEC (Ministério de Educação e Cultura) em elaborar políticas públicas para atender às demandas educacionais das etnias ciganas sendo estabelecidas algumas ações como:

- A inserção da temática cigana dentre as especificidades a serem contempladas no Edital 01/2013 do Programa Nacional de Biblioteca nas Escolas (PNBE);
- A distribuição de cartazes comemorativos do Dia Nacional dos Ciganos;
- A realização de Oficina sobre Diversidade na Educação e os Povos Ciganos;
- A instituição, por meio da Portaria nº 10, de 28 de fevereiro de 2014, de Grupo de Trabalho para acompanhar a implementação da Resolução CNE/CEB nº 03/2012 que institui as Diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância, no que se refere às populações ciganas.

Em 2012 foi elaborado o instrumento *Ciganos – Documento Orientador para os Sistemas de Ensino*, em atenção à Resolução CNE/CEB nº 3/2012. Este documento foi fruto do trabalho do GT-Ciganos, grupo formado por diversas lideranças ciganas e governamentais.

Este documento fez parte da celebração do Dia Nacional dos Ciganos e teve como objetivo dar unidade aos procedimentos dos sistemas de ensino brasileiros, principalmente, em relação ao atendimento escolar das comunidades ciganas, garantindo assim, a

escolarização de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos ciganos nos municípios brasileiros e, também, assegurar as condições de sua permanência na escola.

De acordo com o Documento, os sistemas de ensino de Educação Básica devem assegurar a matrícula dos estudantes que se encontram em situação de itinerância sem a imposição de qualquer forma de embaraço, preconceito e/ou discriminação, uma vez que a educação básica constitui direito fundamental. Desse modo, ficou assegurado ao jovem estudante itinerante, a possibilidade de realizar matrícula em instituição pública ou privada, ainda que não disponha, no ato da matrícula, de certificado ou relatório da instituição de educação anterior. Neste caso, o estudante será inserido no grupo correspondente à sua faixa etária, mediante diagnóstico de suas necessidades de aprendizagem, a ser realizado pela instituição de ensino que o recebe.

Em atenção aos Decretos 7037/2009 e 7177/2010 foi criado o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) sendo uma de suas Diretrizes:

[...] medidas e políticas que devem ser efetivadas para reconhecer e proteger os indivíduos como iguais na diferença, ou seja, para valorizar a diversidade presente na população brasileira para estabelecer acesso igualitário aos direitos fundamentais. Trata-se de reforçar os programas de governo e as resoluções pactuadas nas diversas conferências nacionais temáticas, sempre sob o foco dos Direitos Humanos, com a preocupação de assegurar o respeito às diferenças e o combate às desigualdades, para o efetivo acesso aos direitos. (MEC, 2014, p.53 )

Nesse sentido, o PNDH-3 dialoga com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) estabelecendo uma política nacional de Educação e Cultura em Direitos Humanos, a ser adotada nos âmbitos nacional, estadual, distrital e municipal. O PNEDH se desdobra em cinco grandes áreas: educação básica, ensino superior, educação não formal, formação e educação continuada e meios de comunicação de massa.

Quanto à educação básica, destaca-se a relevância dada à troca de experiências entre crianças de diversas etnias, crianças imigrantes, assim como aquelas com deficiência física ou mental como forma de conhecer e respeitar a identidade do outro, pois se entende que, ao se conhecer o diferente, se possibilita na criança a formação de atitudes respeitadas com relação aos semelhantes e, também, o combate ao preconceito. Como isso é visto no PNDH-3? Seria por meio de propostas de mudanças curriculares com a inclusão de temas ligados aos Direitos Humanos, da temática de gênero e orientação sexual, das culturas indígena e afrobrasileira entre as disciplinas do ensino fundamental e médio.

Para atender a demanda da população jovem do país, entre eles os jovens ciganos, o MEC lançou uma série de programas com destaque para o Programa Brasil Alfabetizado, o Programa Mais Educação e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) foi uma iniciativa do Ministério da Educação, em regime de colaboração com os entes federados, para a universalização do Ensino Fundamental. O Programa promove apoio a ações de alfabetização de jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos, realizadas por estados, Distrito Federal e municípios desde que façam sua adesão ao Programa. No Distrito Federal, foi denominado Programa DF Alfabetizado, na realidade este foi um sub-programa desta versão mais abrangente. Diversos ciganos participaram desta versão distrital do Programa Federal.

O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10, constitui uma estratégia do Ministério da Educação para a construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino. Segundo esta Portaria, a jornada escolar nas escolas públicas deve ser ampliada, para no mínimo 7 horas diárias, na qual serão desenvolvidas atividades de acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e artes, cultura digital, promoção da saúde, comunicação e uso de mídias, investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) que objetiva ampliar a oferta de vagas na educação profissional brasileira e melhorar as condições de inserção no mundo do trabalho. Uma das modalidades do Programa é o PRONATEC/Brasil Sem Miséria que atende aos beneficiários de programas federais de transferência de renda, como o Programa Bolsa Família e o Benefício de Proteção Continuada (BPC). Assim, o PRONATEC é voltado ao público do programa Bolsa Família e aos inscritos no Cadastro Único de Programas Sociais (CadÚnico).

Existem outros marcos legais, que mesmo não estando relacionados diretamente aos ciganos, merecem ser apresentados, uma vez que trazem mudança de perspectiva e sinalizam uma tentativa de diminuir a invisibilidade deste povo. Entre estes documentos está a Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – que dispõe

sobre a proteção integral da criança e do adolescente. No parágrafo 3º. desta Lei (BRASIL, 1990):

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Em 2016, um parágrafo foi incluído ao ECA pela Lei 13.257. Segundo esta lei, todas as crianças, incluindo-se, neste caso, as ciganas, que muitas vezes são discriminadas nas escolas devido a sua etnia, devem ter seus direitos respeitados.

Os direitos enunciados nesta Lei (**Lei nº 8.069 – grifo nosso**) aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição. (BRASIL, 2016)

Todos os marcos legais descritos a seguir, têm ajudado direta ou indiretamente as etnias ciganas a conseguirem um pouco mais de dignidade, respeito e integridade como pessoa humana.

O Decreto nº 678/1992, de 6 de novembro de 1992 – que promulgou a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, o Pacto de São José da Costa Rica, de 22 de novembro de 1969, do qual o Brasil é signatário, teve importância fundamental para a Constituição Brasileira de 1988. A Convenção Americana estabelece os direitos fundamentais das pessoas, como o direito à vida, à liberdade, à dignidade, à integridade pessoal e moral, à educação, entre outros. Também proíbe a escravidão e a servidão humana.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. De acordo com o Art. 1º, a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, assim como nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Em setembro de 2001, em Durban, África do Sul aconteceu a Conferência Mundial de Durban e Brasil, uma ação internacional de combate ao racismo e à intolerância. Participaram desta Conferência, cerca de 170 países unidos contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e intolerância, com o objetivo de definir estratégias globais de combate ao racismo e à discriminação em suas distintas vertentes e manifestações.

Em 17 de junho de 2004, a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), por meio do Art. 2º, § 1º, afirma que a Educação das Relações étnico-raciais tem por objetivo a produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

A Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, assinada em Paris, em 20 de outubro de 2005, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.177, de 1 de agosto de 2007, Art. 1º, alínea “e”, afirma o compromisso dos países de promover o respeito pela diversidade das expressões culturais, além da conscientização de seu valor nos planos local, nacional e internacional.

Em 07 de fevereiro de 2007, o Decreto nº 6.040, instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Mais adiante, a Portaria nº 1.820, de 13 de agosto de 2009, do Ministério da Saúde, dispõe sobre os direitos e deveres dos usuários da saúde, o qual afirma, no parágrafo único, do Art. 4º, o princípio da não discriminação na rede de serviços de saúde.

Em 2 de dezembro de 2010, o Plano Nacional de Cultura (PNC), instituído pela Lei nº 12.343, cuja finalidade consiste no planejamento e implementação de políticas públicas de longo prazo (até 2020) voltadas à proteção e promoção da diversidade cultural brasileira, alega que a diversidade se expressa em práticas, serviços e bens artísticos e culturais determinantes, indispensáveis para o exercício da cidadania. Os objetivos do PNC são o fortalecimento institucional e definição de políticas públicas que assegurem o direito constitucional à cultura, à proteção e promoção do patrimônio e diversidade étnica, artística e cultural, assegura também a ampliação do acesso à produção e fruição da cultura em todo o território, a inserção da cultura em modelos sustentáveis de desenvolvimento socioeconômico e o estabelecimento de um sistema público e participativo de gestão, acompanhamento e avaliação das políticas culturais.

Conforme a Portaria nº 940, de 28 de abril de 2011 do Ministério da Saúde, o Sistema do Cartão Nacional de Saúde afirma que não há obrigatoriedade de fornecimento do endereço de domicílio permanente no caso de população cigana nômade que queira se cadastrar. Este foi um passo importante para muitas comunidades ciganas que ainda não têm

endereço domiciliar, mas que necessitam de atendimento de saúde e de outras políticas públicas.

Conhecer a legislação que garante aos ciganos o direito à educação básica é um dos primeiros passos para o empoderamento desses povos. É também de suma importância que os professores conheçam tal legislação como forma de melhorar a acolhida dos estudantes ciganos que moram em sua cidade ou os que passam por ali em situação de itinerância. É importante compreender que a comunidade escolar deve se preparar para atender tais estudantes. Isso pode significar, além do cumprimento às leis e à garantia dos direitos, o acesso e a permanência desses sujeitos na escola. Tal assertiva pode ser comprovada por meio da citação de Bortone (2012, p. 193) com a qual finalizamos esta parte do capítulo:

Entendemos, a partir desse quadro nacional, que a função primordial e urgente da escola deve ser a de proporcionar um conjunto de práticas para que os alunos se apropriem de conteúdos sociais e culturais de maneira crítica e construtiva. Decorar conteúdos que nada significam para sua vida não contribui para que os alunos se tornem cidadãos conscientes e capazes de atuar criticamente e reflexivamente na sociedade. É necessário construir aprendizagens que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja assimilação é considerada essencial para que possam exercer seus direitos e deveres. Para tal, é fundamental que eles se apropriem não só do conhecimento, mas também das práticas sociais de leitura e escrita. É preciso, portanto, torná-los letrados.

### **3.2. Os ciganos e o currículo escolar não-adaptado**

A palavra currículo tem origem no latim, derivando de *currere*, que significa correr, curso ou carro de corrida. Em sua origem latina *curriculum* designa caminho, trajeto, percurso. Existem muitas definições de currículo apresentadas por diversos estudiosos como Moreira (2001), Silva (2000), Sacristán (2000), entre outros.

De acordo com Moreira e Silva (2009, p. 8):

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares. O currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Diversos estudiosos, ao longo dos tempos, têm se debruçado sobre as questões relacionadas ao currículo. Entre as teorias estão as tradicionais, as críticas e as pós-críticas.

A teoria curricular tradicional promovida na primeira metade do século XX, sobretudo por John Franklin Bobbitt, criticava duramente o sistema educacional que estava atrelado ao sistema industrial, vivenciado a partir dos paradigmas do Taylorismo, o qual tinha como características a padronização, a imposição de regras no ambiente produtivo, o trabalho repetitivo com base em divisões específicas de tarefas, além da produção em massa. O currículo, segundo este modelo, consistia em uma instrução mecânica no qual se elaborava a listagem de assuntos impostos que deveriam ser ensinados pelo professor e memorizados pelos alunos.

Quanto a isso, Silva (1999, p. 24) afirma que:

A questão do currículo se transforma numa questão de organização. O currículo é simplesmente uma mecânica. A atividade supostamente científica do especialista em currículo não passa de uma atividade burocrática. [...] o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, a uma questão técnica. O estabelecimento de padrões é tão importante na educação quanto, digamos, numa usina de fabricação de aços, pois, de acordo com Bobbitt, a educação, tal como a usina de fabricação de aço é um processo de moldagem.

A partir de 1960, surgiram diversos movimentos que criticaram duramente os currículos tecnicistas, nascendo daí a pedagogia crítica, o qual propôs um currículo que considerasse a realidade social, econômica e política. De acordo com Moreira e Silva (2001, p. 27):

Na concepção crítica, não existe uma cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida às futuras gerações através do currículo. Em vez disso, a cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta. Nessa visão, a cultura é terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos.

A teoria crítica tinha por base as concepções marxistas e eram vinculadas a autores da Escola de Frankfurt, principalmente Max Horkheimer e Theodor Adorno. Essa teoria também teve participação de autores da chamada *Nova Sociologia da Educação* como Pierre Bourdieu e Louis Althusser. Para esses autores, o currículo estaria atrelado aos interesses e conceitos das classes dominantes, não estando diretamente fundamentado ao contexto dos grupos sociais subordinados. Para esses autores, a função do currículo deveria conter uma estrutura crítica que permitisse igualmente uma perspectiva libertadora e crítica em favor das massas populares.

Em meados do século XX, Ralph W. Tyler publica *Princípios Básicos de currículo e Ensino* (1949), obra que se tornou teoria dominante em questões de currículo tanto nos

EUA quanto em diversos países como o Brasil. Ralph W. Tyler consolidou a teoria de Bobbit quando propõe que o currículo deve envolver quatro questões substanciais como os objetivos educacionais, as experiências educacionais, a organização dessas experiências e, também, a certeza de que os objetivos serão alcançados.

Nesse contexto, não se pode deixar de referenciar Paulo Freire, que na década de 1960, publicou a obra *Pedagogia do Oprimido*, importante neste novo momento. Segundo Freire, a pedagogia crítica ressaltava a libertação do indivíduo por meio do estudo crítico da realidade social e de conscientização das diferentes classes e estruturas sociais, possibilitando o desenvolvimento de uma consciência crítica dos educandos.

As teorias curriculares pós-críticas surgiram entre as décadas de 1970 e 1980, partindo dos princípios da Fenomenologia, do Pós-estruturalismo e dos ideais multiculturais. A perspectiva pós-crítica criticou duramente as teorias tradicionais, mas elevaram as suas condições para além da questão das classes sociais, tendo como foco principal o sujeito.

Segundo esta teoria, deve-se considerar a relevância da realidade social dos indivíduos, assim como os estigmas étnicos e culturais, tais como a raça, o gênero, a orientação sexual e todos os elementos próprios das diferenças entre as pessoas. Nesse sentido, deve-se combater a opressão de grupos marginalizados ao mesmo tempo em que se deve permitir a sua inclusão<sup>2</sup> no meio social. As teorias pós-críticas consideravam que o currículo tradicional atuava como legitimador dos *modus operandi* dos preconceitos que se estabeleceram e ainda continuam a se estabelecer pela sociedade.

De acordo com Silva (1999), o currículo representa uma questão de poder: poder de seleção daquilo que os outros devem aprender; poder de destacar, dentre outras possibilidades, um modo de ser, uma identidade individual e social para garantir o consenso e obter hegemonia.

---

<sup>2</sup> O conceito de Educação Inclusiva por nós defendido não visa exclusivamente as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), mas pretende proporcionar igualdade de oportunidades educativas a todos os alunos. Neste sentido, a Declaração de Salamanca esclarece que "...as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem incluir as crianças deficientes ou sobredotadas, as crianças de rua, e as que trabalham, as de populações nômadas ou remotas; as de minorias étnicas e linguísticas e as que pertencem a áreas ou grupos desfavorecidos ou marginalizados." (1994). Para um maior aprofundamento desta questão, ver Ainscow (1999).

De igual forma, Gimeno Sacristán (2000, p. 17) afirma que “[...] os currículos são a expressão do equilíbrio de interesse e forças que gravitam sobre o sistema educativo num determinado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado.” Nesse sentido, torna-se imprescindível observar as ideologias que perpassam por meio de alguns elementos como, por exemplo, a linguagem utilizada nos livros e os recursos oferecidos a professores e alunos como materialização da ideologia que implica na definição da realidade utilizada, segundo os interesses de grupos privilegiados.

Ao se tratar de um currículo que considere as questões multiculturais, deve-se ter em mente que a inserção da multiculturalidade em um projeto pedagógico, promova uma identidade multicultural e garanta igualdade de oportunidade para todos. Diante deste cenário, Candau (2008), estabeleceu alguns elementos curriculares que devem se materializar em práticas pedagógicas para que as diferenças multiculturais possam ser identificadas, trabalhadas e valorizadas no cotidiano escolar:

### ***3.2.1. A promoção do reconhecimento de nossas identidades culturais***

É necessário que a escola possibilite a existência de espaços onde possa ser construída a identidade cultural de seus alunos considerando-se o contexto sociocultural. Nesse sentido, as práticas educativas nesses espaços são traduzidas no exercício, que objetivam identificar as raízes culturais das famílias dentro de sua comunidade, identificando as diferenças e as valorizando como possibilidades de “ser” na sociedade.

### ***3.2.2. O desvelamento do daltonismo cultural presente no cotidiano escolar***

Daltonismo Cultural é uma expressão de Stoer e Cortesão (1999, p. 56), para definir a não-conscientização da diversidade cultural que nos rodeia. Incorpora-a à vivência educacional quando esta está desprovida das experiências socioculturais dos alunos, do reconhecimento de suas diferenças étnicas, de gênero e de origens regionais e comunitárias.

### ***3.2.3. A busca pela alteridade***

Diz respeito às representações que são feitas dos “outros”, incluindo questionamentos a respeito de quem são esses grupos de “nós” e de “outros”. Para se compreender quem são esses “outros”, é importante que haja a mediação de relações

interculturais positivas, enfrentando-se os desafios e conflitos, questionando-se a própria cultura como sendo a única verdadeira e válida, para que se possa chegar a um reconhecimento da relevância deste cruzamento cultural.

#### ***3.2.4. A concepção da prática pedagógica como processo de negociação cultural***

A negociação cultural implica em afastar o conceito de conhecimento escolar como uma seleção inquestionável de fatos e conceitos, que, muitas vezes, são vistas como verdades absolutas e imutáveis. É importante explicitar que os conhecimentos incluídos no currículo escolar têm ancoragem histórica e foram produzidos em contextos sociais específicos e, muitas vezes, provenientes de uma cultura ocidental e europeia, considerada portadora da universalidade do conhecimento.

Considerando-se a escola como um dos espaços onde se estabelecem as práticas pedagógicas, Moreira (2001, p. 68), afirma que a escola constitui o espaço:

[...] capaz de promover a crítica do existente e o questionamento do que parece inscrito na natureza das coisas; capaz, então, de formar indivíduos não conformistas, rebeldes, transgressores, comprometidos com a luta contra toda e qualquer opressão. Decorre de considerá-la, em síntese, espaço público em que, em meio a práticas, relações sociais e embates, se produzem significados e identidades. Nesse espaço, novos tempos podem ser anunciados.

Nesse sentido, a escola deve ser um lugar onde ocorra a construção do conhecimento necessário para a vida em sociedade. Assim, é preciso inovar para atender as mais variadas manifestações culturais e sociais presentes no âmbito escolar. Para se construir uma educação de qualidade, deve-se repensar os conteúdos e programas a serem ensinados e aprendidos.

Moreira (2001) entende o currículo como o conjunto de experiências organizadas pela escola, incluindo-se, deste modo, os planos nos quais a escola se organiza, assim como “a materialização desses planos nas experiências e relações vividas por professores e alunos no processo de ensinar e aprender conhecimentos” (Moreira, 2001, p. 68). Dito de outra forma, o currículo compreende os processos de ensino, as aprendizagens e a forma de avaliar os alunos, os valores trabalhados na escola, entre outros.

No entanto, muitas vezes, a diversidade cultural não é respeitada nas escolas, uma vez que seus currículos não atendem à diversidade cultural. E isso deveria ser de máxima

relevância, uma vez que a formação cultural do Brasil teve origem nos diversos processos migratórios, que ensejaram sua diversidade cultural, mas ainda assim, adotam os currículos escolares homogêneos. A busca pelo respeito à diversidade cultural dos ciganos é constante entre os estudantes. Utilizamos o termo ‘diversidade’ no sentido atribuído por Skliar (2006), o da diversidade em que o “eu” faz parte junto com o “outro”, no sentido de compreender que as diferenças consistem “[...] simplesmente – porém não simplificada – diferenças”. (SKLIAR, 2006, p. 23)

No excerto a seguir, quando o Sr. WR diz que eles precisam se adaptar à escola pode significar que exista aí um processo de assimilação cultural. No entanto, a comunidade busca sobreviver à homogeneização cultural tão presente na escola por meio de ações afirmativas de sua identidade cultural e, para isso, é necessário que haja uma escola de ensino fundamental no próprio acampamento.

#### **Excerto 26**

*DR. ... seria muito importante que fosse aqui dentro do acampamento que também tivesse pessoas ciganas é::: dando aula também, que junto fosse capacitado pra isso, pelo menos pra tá ensinano ... [(ao fundo ouve-se a voz do Sr. WR pouco compreensível)] [“nossa historia na área de educação se adapta, nos se adapta a eles, eles não se adapta a nossa cultura, as especificidades” “por que senão não vai ter cigano mais, só vai ter a sociedade comum civil”] [(neste momento há sobreposições de falas de WR e DR)] **“a gente quer sim estudar na escola pública, a gente não quer se sair do mei do povo, a gente quer se juntar com eles, mas que a escola se adapta a nós ciganos, a nossa cultura”** [(fala do Sr. WR)] (grifo nosso) “e vai entender e vai tá preparado prá o ensino médio com muita, muito orgulho, e não vai se sentir inferior aos demais que estão lá estudando e que não são ciganos, a gente vai se sentir equiparado e pronto prá fazer o ensino médio, mas que o ensino fundamental seja no acampamento” [(fala de DR)] “assim como nos estatutos dos indígenas fala, se não me falha a memória, do 229, no artigo 78 tá escrito, no estatuto dos indígenas no artigo 78 que tem uma escola típica, respeitando, a senhora sabe que existe.” / [(fala do Sr. WR)].*

E, neste cenário, grande número das minorias étnicas têm a sua disposição escolas tradicionais às quais devem adaptar-se, incluir-se para não serem excluídas. Entretanto, pelo próprio processo alienante a que são submetidos, crianças e jovens pertencentes a essas minorias, acabam por abandonar o ambiente escolar, por não encontrarem nele, nenhum “atrativo”. Nas falas de DR e WR, “a gente quer sim estudar na escola pública, a gente não quer se sair do meio do povo, a gente quer se juntar com eles, mas que a escola se adapte a nós ciganos, a nossa cultura” é possível constatar que eles não pretendem se isolar do contato com os não-ciganos, mas desejam que a escola esteja preparada para compreender seu *modus vivendi*. Na continuação de sua fala, a escola “típica” é a escola inclusiva, escola que acolhe, aquela em que ele não seja visto como o “estranho”, “o diferente”, mas aquela que seja uma extensão do acampamento. Nesta entrevista e em outros momentos interativos, é comum ouvi-los falar em ter uma escola de ensino fundamental no acampamento.

Este é o caso dos ciganos jovens e crianças, que ao serem interrogados sobre o que acham da escola e como se sentem quando a frequentavam, são enfáticos: “a escola é muito chata”. Diante disso, é urgente rever os currículos que são adotados em nossas escolas. É preciso que nossas escolas sejam realmente democráticas e que a educação deve ser digna para todos. Sobre isso, Apple (2006, p. 15) afirma que os educadores

“[...] devem unir-se para lutar contra a reestruturação antidemocrática que estamos testemunhando”, negando aos neoliberais e neoconservadores o direito de mudar nossas sociedades de maneira que anulem a vantagem daqueles que já possuem capital econômico, social e cultural”

É por meio da democratização do ensino, a começar pela revisão dos currículos adotados que poderemos iniciar um diálogo com a realidade multicultural presente em nossas escolas.

### **3.3. Dificuldades interacionais em escola tradicional com os não-ciganos**

Conforme dito em outros momentos deste trabalho, as crianças e jovens ciganos têm muitas dificuldades em permanecer nas escolas tradicionais por serem vistos pelas outras crianças como “diferentes”, por uma série de fatores como, por exemplo, ter idade superior ao da maioria das crianças da turma ou porque a escola não aborda temas de suas vivências. Não é raro ver que crianças ciganas acreditam que esta ou aquela escola não é para elas porque nada lhes diz. Esse fato acaba por gerar o abandono escolar.

Arroyo (2012, p.15) sabiamente afirma que é preciso que a escola seja diferente. É necessário pensar diferente, é imprescindível ter outras pedagogias (a de libertação e emancipação) para estes outros sujeitos:

Reconhecer ou ignorar essas pedagogias de libertação, de emancipação passa a ser uma questão político-epistemológica para as teorias pedagógicas. Nada fácil a uma tradição pedagógica que ainda pensa os grupos populares e seus (suas) filhos (as) como inferiores, ignorantes, incultos, sem valores, com problemas morais e de aprendizagem a serem civilizados, moralizados. Quando essa visão ainda prevalece, a chegada de crianças e adolescentes, dos jovens e adultos nas escolas será vista com receio, os tratos serão pautados por preconceitos inferiorizantes. Até as experiências de resistências que levam do seu sobreviver para as escolas serão temidas ou classificadas como violências.

Ao confrontar o que dizem os teóricos aqui apresentados, minhas observações em campo e a fala dos colaboradores da pesquisa, podemos constatar que o abandono escolar pelos ciganos decorre de alguns fatores:

(i) a vida nômade impossibilita que frequentem regularmente a escola. No entanto, é bom lembrar que o cigano não é nômade porque assim o quer, mas porque, muitas vezes, é obrigado a circular pela cidade ou para fora dela por ordem das autoridades locais, é o que se denominou por muito tempo ‘colocar os ciganos em movimento’;

(ii) as condições de vida nos acampamentos geralmente são bastante precárias. Não há saneamento básico, assim como não há escolas só para as crianças, jovens e adultos ciganos. Quando há escolas pelas redondezas, estas atendem a crianças pequenas e quando chegam os adolescentes ciganos, ainda em fase de alfabetização, a situação causa um certo estranhamento e desconforto tanto para os estudantes ciganos quanto para os não-ciganos;

(iii) Existe muito preconceito e discriminação para com as crianças e adolescentes ciganos, que são manifestadas nas escolas por meio de agressão, rejeição ou hostilidades. Essas situações podem se relacionar a atitudes de professores, diretores, pais de alunos não-ciganos ou até pelos próprios estudantes;

(iv) As crianças ciganas costumam ser penalizadas nas escolas com notas baixas e outras atitudes e, também, pela ridicularização de sua cultura. Assim, o ensino escolar resultará em mudanças de valores culturais das crianças ciganas, que aprenderão os valores não-ciganos. Desse modo, os pais evitam que seus filhos frequentem tais escolas.

Podemos explicitar essas considerações por meio da fala de DR, mãe de duas alunas, em um episódio ocorrido no ano de 2017 em uma escola situada nas redondezas do acampamento, conforme os excertos a seguir:

### **Excerto 27**

*As crianças foram recebidas muito bem e lá os pais tiveram a oportunidade de perguntar, eu tava lá palestrando, e eles tiveram a oportunidade de me perguntar algumas curiosidades, dúvidas que eles tinham referente a nós. Até então tudo ótimo. Pensei que tava tudo ok. Mas depois eu senti vários tipos de discriminação sim. Por exemplo, sala de aula costuma-se é::: as crianças perderem borracha, lápis, apontador ... a partir do momento que tinha cigano lá, foi o cigano que roubou. Então existia um preconceito nesse sentido, e existia o preconceito de algumas pessoas falarem que os ciganos tavam indo sujo pra o colégio, aqui no acampamento ...*

No exerto a seguir, a colaboradora RR expõe sobre a questão do preconceito com relação à aparência das crianças ciganas.

### **Excerto 28**

*RR: “eles [(os estudantes)] acaba chegando lá com o pé sujo, a calça suja, e aí com um preconceito muito grande e aí [...] ele ficou muito constrangido com isso”*

Analisando essa temática e considerando que os ciganos Calon, etnia que estudamos nesta tese, chegaram aqui via deportações de Portugal para o Brasil, nos perguntamos como aquele país tem tratado a questão escolar no sentido de melhorar a situação dos estudantes ciganos?

Segundo Pereira (2008), uma série de Audições Parlamentares sobre Portugueses Ciganos ocorreram na Assembleia da República. Este evento aconteceu em comemoração ao Ano Europeu para o Diálogo Intercultural, sob a coordenação da Subcomissão de Igualdade de Oportunidades e Família que integra a Comissão de Ética, Sociedade e Cultura.

O objetivo dessas audições foi investigar a situação dos cidadãos portugueses ciganos quanto à educação, habitação e emprego. Nestas audições foram ouvidos diversos segmentos

sociais: representantes da etnia cigana, assistentes sociais, professores, sociólogos, organismos governamentais, entre outros. Além das audições, foram feitas visitas *in loco* com o objetivo de recolher dados para a elaboração de um Relatório Parlamentar, o qual foi apresentado em 16 de março de 2008 e se encontra disponível na internet.

Pereira (2008, p. 22) destaca que Portugal não possui dados estatísticos oficiais sobre os grupos ciganos e sua escolaridade:

Embora, na generalidade, não existam estatísticas educacionais exaustivas sobre ciganos, a informação oficial disponível desde 1998, por parte do Secretariado Entreculturas, indica níveis muito baixos de participação na educação pré-escolar, níveis altos de insucesso escolar e de abandono escolar: durante o ano de 1998, embora 91,6% das crianças do grupo étnico cigano frequentassem os quatro anos do primeiro ciclo do ensino básico, apenas 55,4% conseguiram completá-lo, enquanto a média nacional global se situa nos 87,7% .

Sousa (2001, p. 39) alega que a própria “escola tal e qual a conhecemos, desenvolve relações de conflituosidade e não de empatia com as crianças ciganas. Estas são muitas vezes consideradas intrusas, não são compreendidas na sua diferença”.

Sousa (2001, p.61), acrescenta ainda que:

As realidades concretas e simbólicas que a criança cigana está habituada a manipular não são valorizadas pela instituição escolar. Assim estas crianças não estão preparadas para ter sucesso numa escola que valoriza registos diferentes dos seus. Este autor defende ainda que “os conteúdos de ensino e possivelmente as formas de os apresentar não são adequadas porque não emergem de uma pedagogia “centrada sobre aquele que aprende”.

Observando essas citações, percebemos o quanto as realidades portuguesas e brasileiras se assemelham no que diz respeito à educação para ciganos. Analisando tudo o que já foi dito até aqui a respeito das diferenças culturais entre os ciganos e os não-ciganos e as consequências das tentativas, na maioria das vezes, frustradas de “inclusão” nas escolas, percebemos que, na verdade, a escola opta por dois processos: a assimilação e a integração dos estudantes ciganos nas escolas. Mas o que isso representa? Por que o aluno cigano se sente excluído pela escola? O que representa a exclusão e em que consiste esta inclusão?

Para Zaluar (1997, p. 55), a questão de inclusão e exclusão refere-se ao entendimento antropológico de “identidades contrastivas nas fronteiras entre grupos que se tocam ou se enfrentam e que se representam simbolicamente como diferenciados.” Desse modo, ao se demarcar as diferenças entre os ciganos e não-ciganos, chega-se a uma perversa lógica binária (dentro/fora), ou seja, aceita-se uma cultura como superior a outra, resultado de um

significado construído, que passa a ser legitimado pela sociedade trazendo, como consequência, a positivação ou a negativação de atitudes entre os grupos e, decidindo-se assim, entre os privilegiados/incluídos e os excluídos/marginalizados.

A exclusão é o processo contrário de inclusão, consiste em apontar as diferenças e, a partir destas, retirar o indivíduo daquele contexto. Significa deixar a pessoa alheia àquela situação. De acordo com Zaluar (1997, p.57), a exclusão se revela quando as “pessoas são sistematicamente excluídas dos serviços, benesses e garantias oferecidos ou assegurados pelo Estado”, ou seja, seu direito à cidadania.

Por outro lado, a inclusão consiste em “optar por um patamar comum de identidade e pertencimento social, sobrepujando as diferenças.” ZALUAR (1997, p. 281), significa trazer o incomum para a esfera do comum, é englobar e fazer parte da esfera social e, assim, possa exercer sua cidadania.

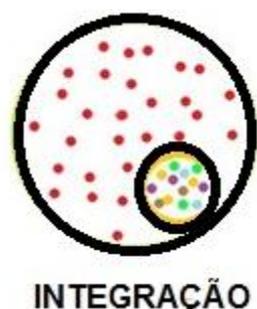
A figura a seguir, mostra a situação das minorias étnicas neste cenário. A primeira figura, a da inclusão, mostra o que seria uma escola ideal. Cada pontinho de determinada cor representa uma pessoa com suas diferenças culturais. Note-se que elas estão todas reunidas em um mesmo espaço compartilhando suas vivências e saberes culturais; na segunda figura, observa-se que os elementos diferentes estão fora do espaço, não há compartilhamento de saberes. Estes são os efeitos da exclusão.



*Figura 7: Processo de inclusão e processo de exclusão*

A escola (monocultural) oferece dois caminhos: a integração e a assimilação, no entanto, nenhuma delas é interessante para o estudante cigano. A primeira decorre da tentativa de igualar um indivíduo desigual, acreditando-se que este tem a possibilidade de alcançar o nível dos denominados “normais”, contudo, o que ocorre é que as diferenças se tornam ainda mais explícitas e passam a ser apontadas como fraquezas. Na opinião de

Rodrigues (2006, p. 303), “a integração pressupõe uma ‘participação tutelada’, uma estrutura com valores próprios aos quais o aluno ‘integrado’ se tem que adaptar”. Esta adaptação denomina-se assimilação, que se volta para as identidades que o indivíduo constrói perante a sua vida e ao ser recepcionado em outro ambiente, com culturas e construções sociais diferentes, este necessita ressignificar suas vivências para adaptar-se a situação atual. O processo assimilativo assemelha-se à colonização brasileira. Dito de outro modo, “assimilação era o meio pelo qual o incivilizado, isto é, o nativo podia juntar-se às fileiras dos oficialmente classificados como civilizados.” (CÁ, 2011, p. 214).



*Figura 8: Processo de integração*

Na figura 8, visualizamos como acontece o processo de integração, no qual o grupo minoritário, com suas características culturais, necessita reconstruir suas percepções de mundo para se tornar aceito perante uma outra concepção de pensamento num local onde as visões de mundo são antagônicas a sua.

Nesse sentido, as características culturais do grupo minoritário são desconsideradas e o grupo passa por uma imersão na cultura do grupo majoritário, ou de cultura dominante, vendo por este aspecto, Pereira (2008, p. 52) demonstra claramente como este procedimento acontece no âmbito escolar. Mais uma vez, observa-se a lógica binária civilizados/ a ser civilizados.

A escola mantém o currículo centrado nos padrões dominantes, sujeitando os alunos das minorias a uma imersão total e imediata na língua e na cultura majoritárias e ignorando as suas culturas maternas, partindo do pressuposto de que estes terão assim melhores possibilidades de integração na sociedade de acolhimento. Este modelo pressunha que as minorias e os grupos marginalizados estavam impossibilitados de melhorar as suas condições de vida, uma vez que não possuíam os conhecimentos nem as competências necessárias para a sua inclusão satisfatória na sociedade em geral e, de um modo particular, no sistema económico. Assim, não faria sentido promover a conservação das culturas minoritárias, sendo necessário, “pelo contrário, dar-lhes oportunidades educativas no âmbito da escola e dos currículos existentes, permitindo-lhes a sua inserção no sistema económico e social da cultura dominante”.

Considerando que a integração escolar dos grupos minoritários, no caso desta tese, os estudantes ciganos, não é uma opção adequada, analisemos como a educação pode privilegiar estes grupos. Inicialmente, para que haja educação inclusiva é indispensável que se considere a interculturalidade. De acordo com Sousa (2014), este modelo de educação constitui um processo dinâmico contínuo de comunicação e aprendizagem em contextos de legitimidade mútua e de igualdade, desenvolvendo de forma ativa um novo sentido de convivência.

Vista inicialmente como inovação da educação especial, a educação inclusiva foi aos poucos sendo compreendida como uma forma de ofertar educação de qualidade para todos. Sanchez (2003) considera que as características primordiais da educação inclusiva são: a não discriminação das deficiências, da cultura e do gênero. Depreende-se, então, que a perspectiva deste tipo de educação centra-se mais na diversidade do que na semelhança.

Para que a educação seja inclusiva para os ciganos, ela precisa ser também intercultural e a escola precisa considerar e respeitar a pluralidade cultural de seus alunos. A educação inclusiva e intercultural objetiva o desenvolvimento de processos de inclusão de grupos tradicionalmente afastados da educação/escola, como é o caso dos alunos das comunidades ciganas.

De acordo com a UNESCO (2011), os pressupostos para uma educação inclusiva consistem em ter um currículo acessível a todos os alunos, conter uma diversidade de estilos de aprendizagem, a organização curricular deve ser flexível respondendo à diversidade das necessidades individuais dos alunos (linguísticas, étnicas, religiosas, entre outras). Para que a educação seja de fato inclusiva, é necessário que haja a introdução da pluralidade cultural no currículo escolar.

É papel fundamental da escola nesta sociedade contemporânea em que estamos, aprofundar ainda mais as discussões sobre esses temas e, eu diria, que deve ir além disso. É preciso pisar no chão da escola, é preciso dar voz a quem ficou por muito tempo coberto pelo véu da invisibilidade como os indígenas, os quilombolas, os ciganos, os grupos minoritários. É preciso valorizar o outro, a escola deve legitimar as diferenças por meio de um trabalho que valorize a heterogeneidade. Candau (2009, p. 170) afirma que

[...] a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global

que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc.

Nesse sentido, a interculturalidade surge como uma alternativa de um trabalho com a diversidade e a escola deve caminhar na perspectiva de abertura para o diálogo e na valorização de todas as vozes. Finalizo este texto com uma citação de Boaventura de Souza Santos, que considero bem adequada para finalizar esta discussão:

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003, p.56)

### **3.4. Uma escola para ciganos – preservação da identidade sociocultural do grupo: A tenda-escola**

A Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) aponta dois tipos específicos de escolas: as urbanas e as do campo (antigas escolas rurais), no entanto, ainda não existe currículo diferenciado para as escolas do campo mesmo que estas tenham características peculiares. Curiosamente, as escolas do Córrego do Arrozal fazem parte do DRE de Sobradinho, apesar de pertencerem à RA de Planaltina. Assim, a escola tenda-cigana, onde foi desenvolvida parte da pesquisa, insere-se no tipo de escola urbana, mesmo estando em área com características de campo.

Interessante também é que, tendo a Educação do Campo, seu princípio legal nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, a concepção de educação do campo não se limita apenas ao espaço geográfico, mas aos sujeitos a quem ela se destina como os camponeses, ribeirinhos, assentados, extrativistas e comunidades tradicionais, dentre outros. Neste contexto, pode-se dizer que a tenda-escola constitui uma escola do campo.

O campo é definido como um espaço de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana.

A tenda-escola surgiu com o Programa DF Alfabetizado que, visando atender às diretrizes para educação escolar de populações em situação de itinerância, alfabetizou

ciganos de uma comunidade CALON, situada no Núcleo Rural Córrego do Arrozal, Região Administrativa de Planaltina-DF.

O curso era voltado para estudantes ciganos analfabetos e que, por estar fora da faixa etária, tiveram esta oportunidade de estudos. Após o processo de alfabetização, esses mesmos estudantes teriam a continuidade de estudos no ensino fundamental e médio em escolas da rede pública de ensino fora dos acampamentos. Esta foi uma ação do Governo do Distrito Federal (GDF) em parceria com o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) do Ministério da Educação (MEC), executada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF).

Criado em 2003, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), constituiu uma porta de acesso à cidadania e interesse pela elevação da escolaridade. O PBA é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a municípios que apresentam alta taxa de analfabetismo, sendo que 90% destes localizam-se na região Nordeste. Esses municípios recebem apoio técnico na implementação das ações do programa, visando garantir a continuidade dos estudos dos alfabetizandos.

A primeira edição do Programa DF Alfabetizado aconteceu em 2012, em que cerca de 3,3 mil alunos foram alfabetizados. Esses alunos receberam o certificado de conclusão do curso, pré-requisito para o ingresso na rede pública de ensino por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em 2013 mais uma turma concluiu esta etapa de ensino.

Segundo SANTOS, SILVA & OLIVEIRA JÚNIOR (2015), foi em 23 de setembro de 2011 que chegaram na fazenda Sálvia, no Núcleo Rural Córrego do Arrozal, chácara 163, BR 020, um grupo de ciganos CALON. Neste terreno de 3 hectares, eles acamparam e instalaram suas barracas e tendas. Era um lugar sem qualquer infraestrutura, mas para quem estava sem ter onde ficar, o local servia, conforme afirma o líder do acampamento, o Sr. ES:

A gente está aqui desde quando começou Brasília. Nossa luta aqui foi grande por um espaço para gente acampar e assim ter oportunidade de estudo, de trabalho. A gente não ficava em Brasília por mais de 15 dias. A administração de todas as cidades satélites só nos dava 15 dias para os acampamentos ciganos. Então desse modo se tornava muito difícil. Aí por volta de 2010 e 2011, a gente teve a ideia de ter uma terra para o nosso povo. Nem que fosse uma concessão de uso, igual a gente está aqui hoje. Então foi criada aqui em Planaltina, a gente fez um ofício, “entreguemos” a administração de Planaltina querendo mais um prazo para que pudessemos ficar mais dentro da cidade. Daí foi que começou, aí eles disseram que não era mais só com eles, que a gente tinha que procurar ajuda das secretarias, vocês têm que procurar a União, como as terras de Brasília são mais da União Federal do que do GDF, então a gente passou pela Secretaria da Agricultura, que

faz parte dessa terra, “passemos” pela Emater, e “fumo” parar diretamente na União. Foi quando a gente conseguiu uma concessão de uso para terra durante 6 meses. E dentro desses 6 meses eles nos prometeram através de um projeto que a gente fez para uma Vila de Moradia para os ciganos, uma Vila Cigana em Brasília, que não servisse apenas só para o povo cigano que vive aqui, mas que acolhesse também os que estão de passagem pela cidade, e pra gente é um orgulho muito grande receber os ciganos que vem de fora... e hoje estamos aí aguardando essa terra que é tão sonhada, afinal me prometeram o documento em seis meses e já se passaram cinco anos e continuamos aqui aguardando. O que eles dizem é que ainda não tem um modelo de documento de como entregar terra para cigano ainda, o que ao meu ver deveria ser muito fácil, afinal eles não entregam a terra para os quilombolas? Pro índio? Então por que não pode entregar para o cigano? A meu ver isso é falta de interesse, falta de vontade, porque eu preciso do documento da terra para fazer oficinas de trabalho aqui dentro, afinal para tudo precisa do documento. (SANTOS, SILVA & OLIVEIRA JÚNIOR, 2015, p. 27),

A tenda-escola cigana foi inaugurada em 3 de julho de 2013, com aulas de alfabetização ministradas de segunda a quinta-feira das 14h às 16h. Nesta localidade foram formadas duas turmas de EJA para ciganos. As atividades desenvolvidas na tenda-escola cigana eram orientadas pela Secretaria da Promoção para Igualdade Racial (SEPPIR), Secretaria de Educação (SE-DF), e pela Regional de Ensino de Sobradinho, RA de Sobradinho/Planaltina, por meio do Programa DF Alfabetizado.

No acampamento moravam, na época, 120 famílias. Destas, 50 foram alunos do Programa e foram alfabetizados no decorrer de 2013 e 2014. Já, a 3a. turma, aconteceu no ano de 2015 e contou com um total de 15 alunos oficialmente matriculados. A presença da Tenda-escola na comunidade foi motivo de festa. Era comum se notar a presença de crianças estudando durante a realização das aulas, por se sentirem mais à vontade, do que na escola tradicional, onde ainda hoje sofrem com o preconceito.



*Fotografia 3: Primeira tenda-escola – Córrego do Arrozal*

O projeto DF Alfabetizado foi implantado a pedido do líder cigano daquele acampamento. O projeto foi o resultado de uma parceria entre o Governo do Distrito Federal e da Regional de Ensino de Sobradinho para atender jovens, adultos e idosos ciganos. As aulas eram ministradas no próprio acampamento em dias específicos de acordo com a agenda de trabalho dos ciganos. No entanto, o projeto foi interrompido no ano de 2015, pelas razões anteriormente elencadas.

### *CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO*

Neste capítulo apresentamos alguns aspectos fundamentais para se compreender as questões educacionais que envolvem os ciganos: a legislação que apoia a etnia cigana, a questão de um currículo não-adaptado para eles, assim como as dificuldades pelas quais eles se defrontam ao frequentar uma escola tradicional. Finalizamos o capítulo com uma explanação sobre a tenda-escola, que constituiu uma tentativa de levar educação escolar a uma comunidade cigana Calon no Distrito Federal.

A questão da escolarização é um ponto nevrálgico para as culturas ciganas. Para um determinado grupo de autores e pesquisadores, a dificuldade de acesso e permanência dos ciganos na escola se deve em parte pela falta de preparo das instituições escolares, pelos currículos elaborados a partir de uma concepção monocultural e, também, pelo despreparo dos professores em lidar com as diferenças culturais.

Um dos principais obstáculos enfrentados pelos ciganos quando frequentam as escolas formais é o racismo institucional e o despreparo de grande parte das instituições escolares. Nesses ambientes, as crianças e os jovens não têm grande estímulo para frequentarem as escolas, pois tais instituições têm dificuldade para lidar com as especificidades socioculturais do grupo, os ciganos não se reconhecem nos livros didáticos e não são raros os casos de *bullying* que acontecem no ambiente escolar.

Ao participar da experiência da escola-tenda, observei uma grande vontade de ler dos alfabetizados no acampamento. Era uma vontade muito grande de ‘ser um cidadão’, de ser mais participativo na sociedade. As dificuldades também eram enormes. Tudo isso nos fez entender que, como educadores que somos, poderíamos fazer algo maior do que apenas alfabetizar no sentido da palavra. É importante que o aluno possa se perceber como protagonista no processo de aprender para que alcancem verdadeiramente sua emancipação.

## CAPÍTULO IV – Embaixo de estrelas: o contexto cultural cigano

Neste capítulo apresentamos traços da história dos ciganos desde a sua indefinida origem na Índia, as diásporas para a Europa e continente americano e as representações feitas por não-ciganos e presentes na literatura e nos dicionários. Para isso, nos valem de contribuições de Pereira (2009), Cichowicz (2011), Andrade Júnior (2013), Debret (1989), Franz Moonen (2011), Souza (2013), além de diversos autores da literatura mundial e brasileira e autores de dicionários.

### 4.1. Quem são os assim chamados ciganos?

Quem são os ciganos? O que os caracteriza? Qual a sua religiosidade? De que maneira se organizam enquanto cultura? Há uma única identidade cigana ou várias identidades ciganas? Qual é a sua origem? Estas são apenas algumas das muitas perguntas que fazemos quando resolvemos adentrar nos mistérios do mundo cigano. É preciso se despir de preconceitos para se tentar compreender o povo cigano, suas histórias, suas vivências, seu silenciamento.

Segundo Pereira (2009), a indefinição quanto à origem dos ciganos sempre foi constante, o que provocou uma variedade de termos para se referir a eles, tais termos advêm não apenas dos não-ciganos, mas também dos próprios ciganos.

Na Grécia eles eram chamados de *atkinganos*, denominação de uma seita formada por músicos e adivinhos. Assim na Grécia medieval, eram chamados de *atinganos*, enquanto na Grécia atual, de *tsinganos*. Em outros países, eles eram chamados de *cygan* (Polônia), *zingaro* (Itália), *tsigane* ou *tzigane* (França), *cikan* (Rússia), *czigány* (Hungria), *cigano* (Portugal).

Em um determinado momento do século XIV, acreditou-se que os ciganos fossem originários do Egito, terra em que provavelmente tenha sido o destino de uma das primeiras diásporas dos ciganos pelo mundo. Devido a esse fato, eles começaram a ser chamados de *egipcíacos*, palavra derivada do grego *giphtoi* e *aigyptiaki*, dando origem aos termos *gipsy* ou *gypsy* (inglês) e *gitano* (espanhol).

Alguns ciganos se autodenominam *rom*, termo de origem hindu que significa “pai de família”. Existem outros vocábulos que são utilizados ao redor do mundo como, por exemplo, *calé* ou *romani*, na Espanha, *dom*, na Síria, *rom*, *calão* ou *CALON*, no Brasil.

Tanto os ciganólogos (pessoas que estudam os ciganos) como os próprios ciganos costumam distinguir três grandes grupos: os rom (roma), os Sinti e os CALON (kalé). Os Rom falam a língua romani, são originários dos países balcânicos, mas muitos migraram para os países europeus e para as Américas no século XIX, Os Rom dividem-se em vários sub-grupos que apresentam denominações próprias como Kalderrash, Matchuaia, Lovara, Curara entre outros; os Sinti falam a língua sintó e são mais encontrados em países como Alemanha, França, Itália; os CALON falam a língua caló ou chibi, são provenientes dos países ibéricos, onde são conhecidos por gitanos, mas no decorrer do tempo migraram também para outros países da Europa e para a América do Sul.

Quando se exprime o termo cigano como uma categoria, se pretende expressar uma pluralidade de identidades étnicas não homogêneas. Assim, os CALON, roma, kalderash, moldowaia, sibiaia, horahano, lovaria, mathiwa e sinti apresentam diferenças seja como clã, nacionalidade, religião ou ideologia, entre outras.

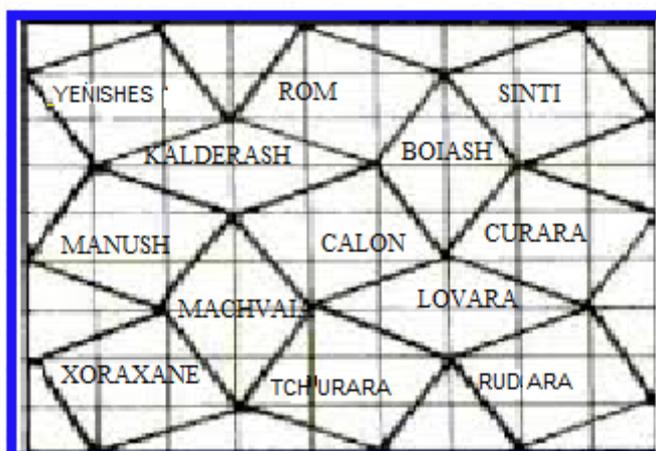


Figura 9 : Mosaico com representação de algumas etnias ciganas

No passado muito pouco ou quase nada se sabia a respeito dos ciganos. A maior parte dos relatos eram originários das palavras dos *gadje* (não-ciganos). A literatura constituiu, por muito tempo, e ainda hoje o *locus* de representações do imaginário popular a respeito dos ciganos seja de maneira estereotipada ou não.

#### **4.2. A representação dos ciganos em obras literárias**

De acordo com Cichowicz (2011), há dois tipos de identidades construídas em torno dos ciganos apresentados nas obras literárias: uma de cunho fundamentalmente negativo,

que define os ciganos por meio de estereótipos (marginais, ladrões, gatunos, malvados, imundos) e outro, que apesar de não estar livre de estereótipos, apresenta os ciganos como figuras exóticas (alegres, festeiros, mágicos) numa espécie de bricolagem<sup>3</sup> e que pode ser visto em obras da literatura como em *Tocaia Grande*, de Jorge Amado:

O que se dizia na costa e no sertão, todos sabem: cigano é outra nação, duvidosa [...] Nação à parte, casta de bruxos e gatunos, os ciganos vivem de enganos e embustes, de trapaças. Levados pelas aparências há quem diga e até escreva que os ciganos são o resto da corte real da Babilônia. [...] Um povo sem chão, onde já se viu ninguém pode confiar (AMADO, 1985: 24, 25).<sup>4</sup>

Ou em *Memórias de um Sargento de Milícias*, de Manoel Antônio de Almeida:

Com os emigrados de Portugal veio também para o Brasil a praga dos ciganos. Gente ociosa e de poucos escrúpulos, ganharam eles aqui reputação bem merecida dos mais refinados velhacos: ninguém que tivesse juízo se metia com eles em negócios, porque tinha certeza de levar carolo. A poesia de seus costumes e de suas crenças, de que muito se fala, deixaram-na na outra banda do oceano; para cá só trouxeram maus hábitos, esperteza e velhacaria [...]. Viviam em quase completa ociosidade; não tinham noite sem festa (ALMEIDA, 1998: 29-30).

Andrade Júnior (2013), cita obras da literatura universal que desqualificam os ciganos, aumentando, sobremaneira, o preconceito de grande parte das pessoas sobre eles como, por exemplo, *A Farsa das Ciganas*, de Gil Vicente, encenada pela primeira vez em 1521 ao rei D. João III, na cidade de Évora, Portugal. A peça mostra as ciganas Martina, Cassandra, Lucrécia e Giralda como trapaceiras, embusteiras e bruxas que viviam de ler a sorte.

Outra obra que colaborou para a imagem depreciativa acerca dos ciganos, segundo Andrade Júnior (2013, p. 104), foi a obra *Carmem*:

Outra obra que colaborou com a imagem depreciativa e até perigosa dos ciganos foi o romance *Carmen* (1847), de Prosper Mérimée, que inspirou Georges Bizet para produzir uma ópera com o mesmo nome, estreada em 1875. A trama envolve um triângulo amoroso formado pela cigana Carmen, um militar e um toureiro. Carmen é mostrada como uma mulher sedutora, selvagem, indomável, ladra e assassina, reforçando o estereótipo e o preconceito contra os ciganos. Em seu sítio na internet, a “Metropolitan Opera International Radio Broadcast Information Center” transcreve uma crítica sobre a Ópera Carmen, publicada na *Music TradeReview* de Londres em 15 de junho de 1875: ‘If it were possible to imagine His Satanic Majesty writing an opera, *Carmen* would be the sort of work he might be expected to turn out. After hearing it, we seem to have been assisting at some

---

<sup>2</sup> A bricolagem é uma maneira de criar ou reorganizar as coisas a partir de um inventário já estabelecido. Para compreender o significado das coisas, o pensamento mítico agiria relacionando signos, elaborando uma espécie de diálogo para enumerar as respostas possíveis, baseado no que já existe sobre aquilo. Por consequência, uma mudança em algum ponto modificaria necessariamente a relação com o todo o restante (O pensamento concreto Bruno Rossi Lorenzi1) <http://www.versaobeta.ufscar.br/index.php/vb/article/viewFile/204/164>

unholy rites, weirdly fascinating, but painful ... The heroine is an abandoned woman, destitute not only of any vestige of morality, but devoid of the ordinary feelings of humanity – soulless, heartless, and fiendish.<sup>35</sup>

Também é possível observar esta mesma visão estereotipada em Debret (1972, p.107-108) como resultado da visão estereotipada do europeu acerca de tudo que lhes fosse culturalmente antagônico:

Abandonam por completo a educação de seus filhos ... são entregues aos caprichos sem nenhum preceito de moral ... desde crianças se encontram de cigarro na boca e caixa de rapé na mão ... Somente o filho mais velho tem alguns privilégios; é sempre o ídolo de sua mãe, cuja imoralidade muitas vezes põe uma nódoa nessa excessiva ternura ... A educação das filhas é também muito abandonada ... desde pequenas tocam violão e, sempre à janela, empregam em trabalhos de agulha o tempo exclusivamente necessário a seus adornos; por outro lado, preguiçosas e faceiras bárbaras para com os escravos, só pensam em agradar aos homens.

Em *A ciganinha*, de Miguel de Cervantes:

Os ciganos e as ciganas, parece, vieram a este mundo só para serem ladrões; nascem de pais ladrões, criam-se entre ladrões, estudam para ladrões e, finalmente, saem-se ladrões sabidos em qualquer situação e o desejo de roubar e o facto de roubar são, neles, acidentes inseparáveis, que só perdem quando morrem. Parece que los gitanos y gitanas solamente nacieron en el mundo para ser ladrones: nacen de padres ladrones, críanse con ladrones, estudian para ladrones y, finalmente, salen con ser ladrones corrientes y molientes a todo ruedo; y la gana del hurtar y el hurtar son en ellos como accidentes inseparables, que no se quitan sino con la muerte.

(SAAVENDRA, Miguel de Cervantes, *La Ciganilla*, 2015, p. 01)

Ou ainda em *Cem Anos de Solidão*, de Garcia Marquez:

Eram ciganos novos. Homens e mulheres jovens que só conheciam a sua própria língua, exemplares formosos de pele oleosa e mãos inteligentes, cujas danças e músicas semearam nas ruas um pânico de alvoroçada alegria, com suas araras pintadas de todas as cores que recitavam romanças italianas, e a galinha que punha uma centena de ovos de ouro ao som do pandeiro, e o macaco amestrado que adivinhava o pensamento, e a máquina múltipla que servia ao mesmo tempo para pregar botões e baixar a febre, e o aparelho para esquecer as más recordações, e o emplasto para perder o tempo, e mil outras invenções tão engenhosas e insólitas, que José Arcádio Buendía gostaria de inventar a máquina de memória para poder se lembrar de todas. Num instante transformaram a aldeia. (MARQUEZ, 2003 p. 20-21)

Existem muitas outras obras literárias que apresentam ciganos a partir de um outro lado, o lado humano como Mello Morais Filho cuja descrição no livro *Os ciganos no Brasil e Cancioneiros dos ciganos* comenta acerca da formação da família cigana:

---

<sup>3</sup> Tradução: “Se fosse possível imaginar Sua Majestade Satânica escrevendo uma ópera, Carmen seria o tipo de obra que se esperaria. Após ouvi-la, parece que estivemos assistindo a algum ritual profano, estranhamente fascinante, mas doloroso ... A heroína é uma mulher abandonada, destituída não somente de qualquer vestígio de moralidade, mas desprovida de sentimentos comuns da humanidade – desalmada, sem coração e demoníaca” Trad. do autor. Disponível em: <http://archive.operainfo.org/broadcast/operaBackground.cgi?id=15&language=1>; Acesso em: 10 jan. 2008.

O lar cigano teve os seus estilos particulares, coloridos dos reflexos dos dias antigos. As leis da evolução, que anularam fatos isolados, encontraram esses párias na eminência de uma civilização no apogeu, de onde, impelidos pelas forças inconscientes, desceram como homens e ainda rodeiam como fantasmas. Em sua vida, fértil de riscos e aventuras, no templo ou na praça, na cidade ou nos desertos, o hálito de outras sociedades jamais marcou-lhes as tradições e os preceitos de uma moral sem quebra. Surgindo dos nevoeiros pré-históricos ou não, o certo é que eles altearam-se à perfectibilidade sociológica, no tocante à instituição da família. (MORAIS, 1843, p.53)

Guimarães Rosa foi um grande conhecedor dos ciganos e estes aparecem com muita frequência em suas obras, nem sempre com o caráter depreciativo como é mostrado no trecho a seguir retirado do romance *Grande sertão: veredas*:

Digo: outro mês, outro longe — na Aroeirinha fizemos paragem. Ao que, num portal, vi uma mulher moça, vestida de vermelho, se ria. — “Ô moço de barba feita...” — ela falou. Na frente da boca, ela quando ria tinha os todos dentes, mostrava em fio. Tão bonita, só. Eu apeei e amarrei o animal num pau de cerca. Pelo dentro, minhas pernas doíam por tanto que desses três dias a gente se sustava de custoso varar: circunstância de trinta léguas. Diadorim não estava perto, para reprovar. De repente, passaram, aos galopes e gritos, uns companheiros, que tocavam um boi preto que iam sangrar e carnear em beira d’água. Eu nem tinha começado a conversar com aquela moça, e a poeira forte que deu no ar ajuntou nós dois, num grosso rojo avermelhado. Então eu entrei, tomei um café coado por mão de mulher, tomei refresco, limonada de pêra-do-campo. Se chamava Nhorinhá. Recebeu meu carinho no cetim do pêlo — alegria que foi, casamento esponsal. Ah, a mangaba boa só se colhe já caída no chão, de baixo... Nhorinhá. Depois ela me deu de presente uma presa de jacaré, para traspasar no chapéu, com talento contra mordida de cobra; e me mostrou para beijar uma estampa de santa, dita meia milagrosa. Muito foi.

Mãe dela chegou, uma velha arregalada, por nome de Ana Duzuza: falada de ser filha de ciganos, e dona advinhadora da boa ou má sorte da gente; naquele sertão essa dispôs de muita virtude. Ela sabia que a filha era meretriz, e até — contanto que fosse para os homens de fora do lugarejo, jagunços e tropeiros — não se importavam, mesmo dava sua placença. Comemos farinha com rapadura. E Ana Duzuza me disse, vendendo forte segredo, que Medeiro Vaz ia experimentar passar de banda a banda o liso do Suçuarão. Ela estava chegando do arranchado de Medeiro Vaz, que por ele mandada buscar, ele querendo profecias. Loucura duma? Para que? Eu nem acreditei. (GUIMARÃES ROSA, 1997, PP. 31-33)

#### **4.3. A representação dos ciganos em dicionários**

Os dicionários também trazem definições de ciganos nem sempre edificantes e muitas vezes problemáticas. Aqui, apresento algumas definições sobre os ciganos retiradas de diversos dicionários.

Segundo o *Dicionário Informal*, cigano é membro do grupo étnico originado do Antigo Oriente, provavelmente do Norte da Índia. Conhecidos por suas danças, músicas alegres e misticismos em todos os países. Por ser um povo errante, sua cultura agrega cultura de vários países. Eles foram e ainda são alvos de muito preconceito. Uma das maiores

chacinas vivenciada pelo povo cigano foi durante a segunda guerra mundial, nos campos de concentrações alemães (<http://www.dicionarioinformal.com.br/cigano/>).

O dicionário Michaelis apresenta a seguinte definição “1. Diz-se de ou povo nômade, originário do Noroeste da Índia, que emigrou para a Europa Central e que, atualmente, encontra-se presente com sua cultura e costumes em vários países do Ocidente. Dedicase ao comércio de cavalos, música, prática das artes divinatórias, artesanato, venda de miudezas etc.; calom, zíngaro. 2 coloquial ou quem tem grande habilidade para o comércio. 3 coloq Mercador ambulante que oferece miudezas em domicílios. 4 coloquial ou quem leva vida itinerante e/ou de boêmio. 5 Zool Diz-se de ou carneiro treinado para guiar rebanhos. sm Ling V romani. Etim: fr ant cigain. (<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=cigano>).

No Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, cigano é aquele que pertence à etnia cigana, ao povo nômade, que possui cultura, ética e comportamento próprios: a música cigana é peculiar à sua cultura. Que pode estar relacionado ao povo cigano: ele é de etnia cigana. Usado em alguns contextos de forma pejorativa para definir um sujeito que possui características que denotam esperteza; indivíduo enganador, astuto, velhaco ou trapaceiro. Aquele que cumpre o papel de conduzir um rebanho. Figurado. Indivíduo boêmio, de vida incerta: ele leva a vida como um cigano. Antigo. Vendedor ambulante de artigos de armarinho. Linguística. Idioma de alguns povos nômades, romani. adj. Característico ou próprio dos ciganos (<https://www.priberam.pt/DLPO>).

Finalmente, o *Dicionário Houaiss* apresenta a seguinte definição para cigano: “**Cigano adj 1** Relativo ao ou próprio do povo cigano; zíngaro <música c.><vida c.><esperteza c.> **Adj. s.m. 2** relativo a ou indivíduo dos ciganos, povo itinerante que emigrou do Norte da Índia para o oeste (antiga Pérsia, Egito), de onde se espalhou pelos países do Ocidente; calon, zíngaro **3 p.ext.** que ou aquele que tem vida incerta e errante; boêmio <meus parentes c. não pensam no dia de amanhã><viver como c.> **4 p.ana.** vendedor ambulante de quinquilharias; mascate **5 (1899) pej.** que ou aquele que trapaceia; velhaco, burlador **6 pej.** que ou aquele que faz barganha, que é apegado ao dinheiro; agiota, sovina **7** que ou o que serve de guia ao rebanho (diz-se de carneiro) **8 LING** m.q. *ROMANI* ETIM fr. *cigain* (sXV, atual *tsigane* ou *tzigane*, estas por infl. Do al. *Zigeuner*), do gr. biz. *athígganos* ‘intocável’, nome dado a certo grupo de heréticos da Ásia Menor, que evitava o contato com estranhos, a que os ciganos foram comparados

quando de sua irrupção na Europa central; c.p. tur. *cigian*, romn. *zigan*, húng. *cigány*, it. *zingano* (a1470, atual *zingaro*); f.hist. 1521 *cigano*, 1540 *cigano*, 1708 *sigano* COL bando, cabilda, ciganada, ciganagem, ciganaria, gitanaria, maloca, pandilha HOM *cigano*(fl.ciganar)”.

Cabe aqui ressaltar que algumas definições para ciganos já causaram polêmica. Em 2009, o Ministério Público Federal em Uberlândia (MG) ajuizou ação contra o Instituto Antônio Houaiss e a editora Objetiva, para que os dicionários da linha *Houaiss* fossem tirados de circulação, uma vez que apresentavam definições consideradas pejorativas para o termo. Trata da definição “**5** *pej.* que ou aquele que trapaceia; velhaco, burlador **6** *pej.* que ou aquele que faz barganha, que é apegado ao dinheiro; agiota, sovina”. Como resultado, o Dicionário Houaiss, retirou de sua versão online não só o termo “cigano” como também “negro”, esse último nem era objeto de censura.

Josué Machado em seu blog na Revista Língua Portuguesa ([revistalingua.com.br/textos/78/temporada-de-caca-ao-dicionario-255310-1.asp](http://revistalingua.com.br/textos/78/temporada-de-caca-ao-dicionario-255310-1.asp)), alega que o preconceito por razões raciais, religiosas ou sexuais era menos denso na primeira metade do século 20. Naquele período, os dicionários registravam definições para ciganos como:

**Cigano** - "indivíduo que faz compra e venda de animais, mas sempre de má-fé; chicaneiro, trapaceiro, burlador; [...]; o que pede preço alto por mercadoria e acaba por entregá-la por preço muito inferior; ladino, esperto; bajulador, lisonjeiro, impostor; no Brasil, sovina, agiota". (*Grande Dicionário da Língua Portuguesa*, Antonio de Moraes Silva, 10ª edição, Confluência, Portugal, 1951).

Machado observa que houve uma suavização do termo, se compararmos as definições de 1813 e 1951:

"**Ciganos**, s.m.pl. Raça de gente vagabunda, que diz vem do Egito, e pretende conhecer de futuros pelas rayas, ou linhas da mão; deste embuste vive, e de trocas, e baldrocas; ou de dançar, e cantar: vivem em bairro juntos, tem alguns costumes particulares, e uma espécie de germania com que se entendem" ("*Baldroca*" é *trapaça*, *logro*; e "*germania*", *gíria*, *calão*).

Ainda na década de 1950, o Dicionário Caldas (editora Delta, 1958) apresenta a seguinte acepção para o termo "indivíduo que transaciona em animais, mas sempre de má-fé". Como adjetivo: "astuto, velhaco, trapaceiro".

Quanto à responsabilização dos dicionários em trazer acepções preconceituosas acerca dos ciganos, Machado (sd) diz que:

o *Houaiss*, o *Aurélio* e o *Aulete Digital* registram noções parecidas, já que dicionários não são manuais de bom comportamento nem de defesa de noções politicamente corretas. Relacionam palavras em uso, dão-lhes as definições e anotam usos, convenientes ou não, dependentes dos costumes. O *Aurélio* suaviza o que se avizinha do preconceito: "Cigano: (figurado) Indivíduo boêmio, erradio, de vida incerta. Negociante esperto, vivo. Vendedor ambulante". No *Aulete Digital*, o mesmo cuidado: "Fig. Indivíduo boêmio, de vida incerta. [Por vezes, com uso pejorativo] Pejorativo - Negociante esperto, vivo". Já o *Houaiss* é vítima de sua precisão ao registrar, como pejorativa, a acepção fixada no século 19. *O Grande e Novíssimo Dicionário da Língua Portuguesa*, de Laudelino Freire (José Olympio, 3ª edição, 1957), define: "Indivíduo que faz negócios de compra e venda de animais, mas sempre de má-fé".

Por incrível que pareça em pleno século XXI ainda se julga direitos dos ciganos por meio de descrição constante nos dicionários. Houve um caso em Minas Gerais em que o governo local decidiu desapropriar as terras de uma comunidade de ciganos que lá já estava há bastante tempo, pois iria construir casas de um programa habitacional para outras famílias da cidade. E como, segundo definição retirada de um dicionário, ciganos são povos nômades, chegou-se à conclusão de que eles não precisariam das terras, motivo pelo qual deveriam ser desalojados.

De fato, até hoje os ciganos têm sérias restrições com os sentidos com os quais alguns dicionários os definem. O problema reside no fato de as representações acerca dos ciganos serem construídas por meio do imaginário popular. Conforme Bath (1998), a etnicidade é o resultado do processo de organização de diferenças culturais por meio da construção de fronteiras simbólicas entre grupos sociais. É o que aponta Souza (2013):

Nesse sentido, os ciganos não se definem a partir de um determinado conteúdo cultural. Não é possível defini-los a partir do nomadismo, da leitura de mãos ou do uso de saias longas. Os ciganos estão em constante fluxo cultural e o que eles definem como marcadores de sua identidade é altamente variável. A língua, entretanto, é uma referência cultural muito importante, ainda que não determinante da identidade. Não são todos os ciganos que falam o romani ou o chibi (línguas ciganas). Porém, mesmo entre ciganos não falantes da língua, o romani ou o chibi são referências identitárias. A língua não é exatamente um denominador comum, por causa de sua enorme variação dialetal, mas é reconhecida por muitos ciganos como expressão de sua diferença étnica. Em outras palavras, a língua cigana é valorizada como elemento constitutivo, mas não determinante da identidade cigana. Assim, mesmo sendo um diacrítico cultural importante, a língua não é uma condição obrigatória para a ciganidade. (SOUZA, 2013, p. 48 )

Observei que nem todos os CALON pertencentes ao grupo pesquisado falam o chibi, e que existe no uso do dialeto uma marca identitária muito forte, pois não é dado a conhecer aos não ciganos (gadgé) sequer o significado de algumas poucas palavras em chibi.

#### **4.4. Antecedentes históricos – hipóteses sobre a origem dos ciganos**

Sabe-se que a origem dos ciganos é incerta devido a falta de registros, o que gera muitos mitos esse fato. No entanto, Moonen (2011) aponta três teorias acerca da origem dos ciganos: a teoria centrada em questões culturais, a teoria da semelhança física entre ciganos e indianos e a teoria indiana das línguas ciganas.

##### ***4.4.1. Teoria centrada em questões culturais***

De acordo com a teoria centrada em questões culturais, há semelhanças entre costumes ciganos e indianos, assim como também existem semelhanças entre as culturas ciganas e egípcias. No entanto, esta teoria não se sustenta uma vez que elementos culturais podem ser transmitidos a povos distantes geograficamente por via indireta, sem que, necessariamente, possam tais povos terem contato direto um com outro.

Quanto a este aspecto, Moonen (2011, p. 11) se apoia em Fraser para explicar as possíveis incoerências ao se considerar apenas elementos culturais para fundamentar tal teoria:

Fraser cita o caso da Grécia onde, na década de 80, a TV apresentou um documentário que mostrava a origem indiana dos ciganos. Depois disto, jovens ciganas gregas passaram a vestir os longos e coloridos sáris indianos e introduziram elementos orientais nas suas danças. Ao que Fraser (1992: 311), maliciosamente (mas com toda razão), acrescenta: “Talvez daqui a uns 50 anos, etnomusicólogos apresentem estes elementos como um vestígio cultural de sua pátria original” (a Índia). Outro exemplo desta “indianização” artificial foi registrada na ex-Iugoslávia, após o II Congresso da União Romani Internacional, no qual a primeira-ministra Indira Ghandi declarou (apenas simbolicamente, e até hoje sem quaisquer efeitos práticos) que a Índia era a pátria-mãe de todos os ciganos. Não há registro de nenhuma família cigana europeia que por causa disto tenha migrado para a Índia, mas depois disto, pelo menos 12 na ex-Iugoslávia, muitos ciganos começaram a ornamentar suas casas com estátuas e quadros de deuses indianos e bonecos em trajes indianos, jovens ciganas substituíram a calça turca pelo sári indiano, músicas e filmes indianos se tornaram de repente populares, e houve até quem trocasse a religião muçulmana pelo hinduísmo.

##### ***4.4.2. Teoria da semelhança física entre ciganos e indianos***

Quanto à teoria das comparações genéticas ou raciais, considera-se a aparência física dos ciganos comparativos a dos indianos, como olhos pretos e grandes, nariz aquilino, pele escura e cor dos cabelos. Somado a isso, alguns cientistas estabeleceram semelhanças sanguíneas entre ciganos e indianos. No entanto, segundo Moonen (2011, p. 12)

não existiam estudos suficientes sobre as características raciais dos indianos, e outros tantos povos tinham as mesmas características físicas ou predominância dos mesmos grupos sanguíneos. Além disto havia o problema da “mistura racial”, a miscigenação, que certamente ocorreu desde a saída da Índia há vários séculos.

#### ***4.4.3. Teoria indiana das línguas ciganas***

Finalmente, a teoria indiana das línguas ciganas, entre as três, é a mais aceita pelos estudiosos. De acordo com Pereira (1990), Stephan Valyi, um estudante húngaro na Universidade de Leyden, no século XVIII fez estudos comparativos entre o romani (ou romanês) – a língua dos ciganos e o hindi, variação do sânscrito, língua falada na Índia antiga comparando-se a gramática e o vocabulário. Diante disso, alguns linguistas têm aproximado o romani das línguas neo-hindu, enquanto outros, afirmam que o romani conserva apenas fragmentos. Tal estudo o levou a acreditar que os ciganos podem ser originários da Índia.

Alguns antropólogos e etnólogos reforçam tal teoria ao comparar os modos de vida, os ofícios desenvolvidos (músicos, ferreiros, quiromancia), vestimentas e a estrutura física muito semelhante aos dos laubadies, habitantes de tribos nômades do Noroeste da Índia.

No entanto, esta teoria só foi divulgada na Alemanha a partir de 1771 por Christian Büttner, em 1782 por Johann Rüdiger e em 1783 por Heinrich Grellmann.

Conforme Fonseca (1996, p. 105),

Apesar de não ter sido o único a fazer a conexão indiana, Grellmann foi o primeiro a realizar uma análise filológica rigorosa sobre a questão de origens, abrindo caminho para a nova ciência que um historiador chamou de “paleontologia linguística”. Grellmann publicou quinze páginas de um catálogo comparativo de palavras romanis, ao lado de seus equivalentes “hindustanis” (e ingleses), estabelecendo uma taxa de coincidência de uma para três, resolvendo definitivamente qualquer dúvida sobre a procedência dos roma da Europa.

Desse modo, a maioria dos ciganólogos (pessoas que estudam a origem dos ciganos) afirmam que é possível que os ciganos tenham surgido no Noroeste da Índia, atual Paquistão e que a razão de sua dispersão se deu por não mais aceitarem o sistema de castas, indo para regiões mais inóspitas da Índia, onde séculos depois foram expulsos pelos mulçumanos, época em que começariam suas peregrinações pelo mundo.

Pereira (1990) aponta que alguns estudiosos da cultura cigana defendem essa teoria. Entre eles estão o arquivista e historiador francês Vaux de Foletier, que viveu com os ciganos em suas viagens; o brasileiro Ático Vilas-Boas da Mota, professor de literatura oral e folclore

ibero-americano e membro do Centro de estudos Ciganos de Paris, além do padre italiano Renato Rosso, que há trinta anos convive com os ciganos.

Ao se buscar evidências acerca da dispersão dos ciganos saindo da Índia para outras partes do mundo, constata-se que na literatura, há indícios de que eles aparecem no *Livro dos Reis*, do poeta e cronista Firdawsi (séculos X e XI), segundo o qual o rei Sassânida Bahram Gor teria importado menestréis da Índia para a Pérsia. No *Livro dos Reis*, é possível que os ciganos estejam representados pelas miniaturas do quarto grupo.

O *Shahnameh* ou *Livro dos Reis* é uma obra escrita no século X por Firdawsi (conhecido como o Homero iraniano) que conta a história da mitologia do Irã desde a criação do mundo até a sua conquista pelos árabes no século VII. Há relatos de que a obra levou cerca de 35 anos para ser escrita e contém 62 histórias distribuídas em 990 capítulos e 56.700 dísticos (estrofes de dois versos).

O *Shahnameh* relata o reinado mítico de 50 xás ou reis persas com muitos contos fantásticos e aventura. É um dos mais longos épicos já escritos — fruto dos esforços do poeta Firdawsi. A obra possui três grandes partes. Como na divisão da História por Giambattista Vico, o tempo é dividido em três eras: a Mítica, a Heroica e a Histórica. Na Era Mítica há a narrativa da criação do Mundo e a introdução do Mal, com reinados centenários das vidas dos patriarcas antediluvianos da Bíblia; a Era Heroica retrata quatro gerações, centradas no reinado de Zal e nos feitos de seu filho Rostam. E, por fim, — a Era Histórica ou dos Homens, com narrativas sobre Dário e Alexandre e as várias dinastias do período áureo da Pérsia.

Este manuscrito contém 215 ilustrações e é um dos maiores ciclos pictóricos de Shāhnāma, o livro persa dos reis. Vários pintores, trabalhando em diferentes épocas, estiveram envolvidos nas iluminuras; desta forma, as miniaturas não apresentam uniformidade em seu estilo. Quatro grupos distintos podem ser identificados, com dois dos grupos mais antigos datando o século XVI. As miniaturas do primeiro grupo mostram composições de grande escala com muitas figuras, executadas em mínimos detalhes usando cores brilhantes. As imagens do segundo grupo são de qualidade inferior em relação à composição e ao desenho de figuras. O terceiro grupo é composto de duas ilustrações grandes no estilo da corte de Isfahan, as quais foram adicionadas no início do século XVII. O quarto grupo, no entanto, é composto de miniaturas que não parecem relacionadas à tradição iraniana e podem ser de origem indiana. Algumas das melhores ilustrações no manuscrito foram pintadas possivelmente na corte do sultão Ibrāhīm Mīrzā em Mashhad antes de 1565. O Shāhnāma foi composto no final do século X pelo poeta Firdawsi (por volta de 940–1020). Este amado épico nacional é uma narrativa heróica da Pérsia pré-islâmica, desde os inícios míticos até a invasão árabe no século VII. As lendas compõem parte da identidade iraniana e ocupam um status na literatura mundial similar àquele dos épicos de Homero e peças de



Figura 10: Capa do Livro dos Reis e uma de suas páginas

Fonseca (1996b, p. 111) explica que o historiador persa Hamza escreveu que Bahram Gor importou cerca de 12 mil músicos zotts (termo usado para se referir a todos os indianos). Em 1011, esse fato é contado no *Livro dos Reis*, no qual o poeta persa Firdawsi explica o destino dos músicos ciganos.

Cada um dos governadores locais de Bahram Gur revelou a ele que o descontentamento estava crescendo porque os ricos bebiam com acompanhamento de música, enquanto os pobres não podiam [...] O sábio xá imediatamente despachou por dromedário uma carta para [seu sogro] Shengil, na Índia, pedindo 10 mil luris, homens e mulheres, que soubessem tocar alaúde. Quando os luris chegaram o xá foi a seu encontro e deu para cada um deles um boi e um burro, e para o grupo todo mil cargas de grão – na esperança de que eles se estabelecessem e cultivassem as terras de seu reino. Os luris logo comeram o grão e os bois, e partiram para a capital [...] Com, as faces encovadas, voltaram no fim de um ano e o xá disse: “Não deviam ter desperdiçado as sementes. Agora têm apenas seus burros. Preparem seus instrumentos, coloquem em cada um uma corda de seda, carreguem seus burros”. Esses luris ainda hoje vagam pelo mundo, mendigando a sobrevivência, dormindo com os lobos, vivendo como cães, sempre na estrada, roubando dia e noite.

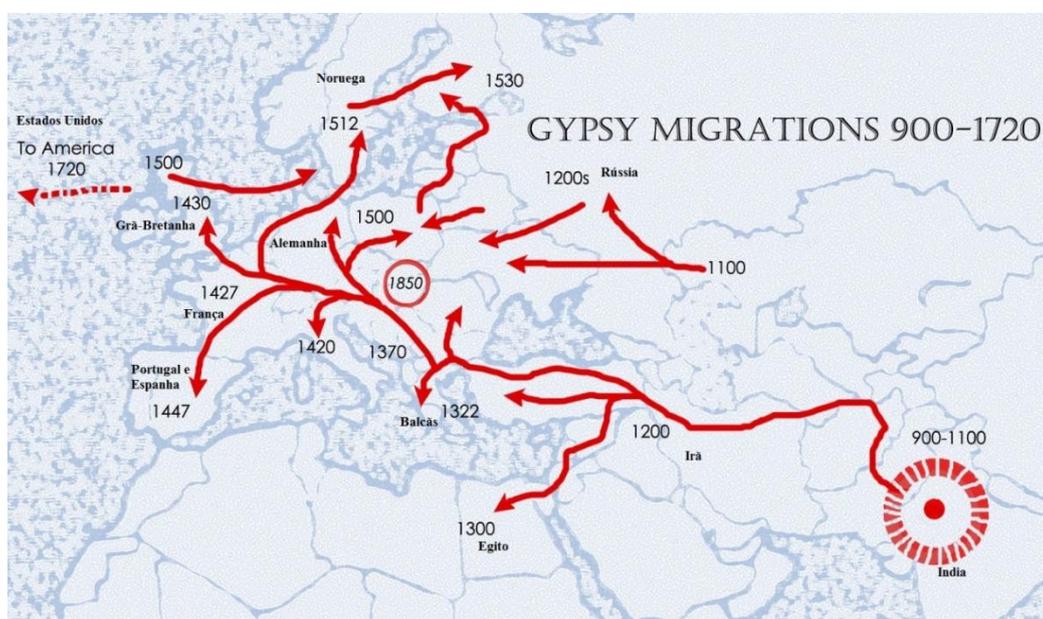
#### 4.5. Carruagens na estrada balançam: as ondas migratórias da dispersão dos ciganos

A dispersão dos ciganos da Índia para outras partes do mundo pode ter iniciado ainda no século XI quando o sultão persa Mahmoud Ghazni invadiu e dominou o norte do país. De lá, emigraram para a Pérsia, onde hoje fica o Irã. E, provavelmente, de lá saíram para

diversas regiões da Europa, conforme o desenvolvimento das cidades, o que permitia oferecer oportunidades de negócios para toda sorte de viajantes e peregrinos.

Monen (2011) acredita que houve pelo menos três ondas migratórias envolvendo a saída dos ciganos da Índia em direção a outras partes do mundo: a primeira teria ocorrido no início do século XV para a Europa Ocidental; a segunda, no início do século XIX também para a Europa Ocidental vindos do Leste Europeu e, a última, bem mais recentemente quando os ciganos chegaram ao Canadá nos idos do século XX.

O mapa a seguir mostra a diáspora cigana dos anos 900 até 1720. Pelo visto, os ciganos deixaram a Índia, passaram pelo Irã e de lá foram para o Egito.



Mapa 1: Diáspora dos ciganos

Fonte: Disponível em <https://dnaconsultants.com/gypsy-migrations/>. Acesso em 20/02/2016 com complementação pela autora.

#### 4.5.1. Primeira onda migratória – Europa Ocidental – início do século XV

Não se sabe ao certo quando chegaram os primeiros migrantes ciganos à Europa. Há autores que acreditam que as primeiras levadas tenham chegado por volta do século X. Outros, no entanto, afirmam não haver vestígios dos ciganos na Europa antes do século XIV.

Não se tem anteriormente ao início do século XIV vestígios seguros da estada dos ciganos na Europa. Parece terem passado do Egito para as terras balcânicas, espalhando-se pela Hungria, a Boêmia e a Rússia. a sua entrada nos territórios da Europa Ocidental (Alemanha, França, Suíça, Itália) não se deve ter dado antes do século XV. (BETTENCOURT, 2004, P. 120)

Os ciganos eram conhecidos na Europa como egípcios. Eles foram vistos na cidade de Modon, na região da costa ocidental da Morea, lugar conhecido como Pequeno Egito dada as características geográficas de tal lugar. Esses foram descritos por viajantes como “negros” e considerados hábeis ferreiros.

Os primeiros migrantes ciganos a chegar à Europa eram organizados em *kumpanias*. Os chefes apresentavam certos títulos de nobreza como, por exemplo, duque Andrés do Pequeno Egito, Miguel, conde do Pequeno Egito e assim por diante.

Fraser (1992, p. 111) questiona a veracidade da identidade cigana destes “duques” e “condes”.

Eles podem ter sido ciganos de verdade, mas também podem ter sido não-ciganos - eventualmente casados com ciganas - que na Grécia e em outros países balcânicos foram nomeados para cuidar da administração dos ciganos. O que explicaria talvez o poder que, comprovadamente, eles tinham sobre os outros ciganos, a sua boa aceitação por altas autoridades da época e o seu comportamento “nobre”, aparentemente bem diferente do resto do grupo cigano. E daí também porque alguns salvo-condutos e cartas de apresentação informavam que os ciganos de mau comportamento só podiam ser julgados e punidos por seus chefes, e não pelas autoridades locais.

Há outros autores que explicam a hipótese da existência das cartas e salvos-condutos apresentados pelos ciganos. Van Kappen citado por Moonen (2011), por exemplo, apresenta uma explicação. Para ele, tanto o rei Sigismundo quanto o recém-eleito papa Martinho V encontravam-se nos anos de 1417-18 em Konstanz, na Alemanha, onde participavam do Concílio que desde 1414 se realizava naquela cidade; o papa, eleito neste Concílio, só chegou pela primeira vez em Roma em 1420 e as cartas de apresentação teriam (ou poderiam eventualmente) sido escritas não em Roma, mas em Konstanz.

Gilsenbach (1994) é um historiador romano que fala amplamente deste Concílio, realizado justamente na época em que aparecem as primeiras notícias sobre ciganos nos países germânicos, e acredita que os salvo-condutos de Sigismundo, apresentados por muitos ciganos, sejam verdadeiros, inclusive porque pelo menos um deles foi assinado em Lindau, que fica perto de Konstanz, e porque as experientes autoridades de Hamburgo e de outras cidades onde estas cartas foram apresentadas, certamente teriam descoberto eventuais falsificações. Como exemplo de carta papal tem-se a que foi exibida pelo duque cigano Miguel, em Basel na Suíça em 1422.

Sobre este período, o que se sabe é que a Europa não sabendo mais o que fazer com o alto índice de migrações ciganas, obrigou-os a irem para as colônias da América e da África, pois os ciganos eram considerados uma escória social, em outras palavras, eram pessoas indesejáveis por serem considerados perturbadores da ordem social.

Nas primeiras migrações, os ciganos, após saírem da Índia, passaram pelo pequeno Egito, região do Peloponeso, no interior da Grécia por volta do século XV, originando-se daí as denominações gypsy (em inglês), ou gitanos (em espanhol). No entanto, ainda no século XIII, um documento escrito por um patriarca de Constantinopla já advertia sobre a presença dos *adingánous*, um povo errante que, dizia, ensinava coisas diabólicas. Esse fato é relatado por MOONEN no ensaio *Ciganos CALON na cidade de Sousa, Paraíba* in MOTA (2004).

No século XIII, o patriarca de Constantinopla adverte o clero contra adivinhos, domadores de ursos e encantadores de cobras e solicita não permitir a entrada destes *Adingánous* nas casas “porque eles ensinam coisas diabólicas”. Em 1322, um padre franciscano, de passagem pela ilha de Creta, na Grécia, escreve sobre pessoas que viviam em tendas ou cavernas; eram chamados *atsinganoi*, nome dado aos membros de uma seita de músicos e adivinhos, e nunca paravam mais de um mês num mesmo lugar. Depois, muitos outros viajantes europeus, mercadores ou peregrinos a caminho da Terra Santa, observaram a presença de ciganos nos arredores do porto marítimo grego de Modon (hoje Methoni), uma região conhecida como “Pequeno Egito” e então colônia de Veneza, onde trabalhavam como ferreiros. (MOTA, 2004, p. 132)

Talvez este seja um dos primeiros registros que demonstra tratamento aos ciganos de forma pejorativa e o medo que as cidades europeias sentiam de suas caravanas. Era o começo da sina cigana.

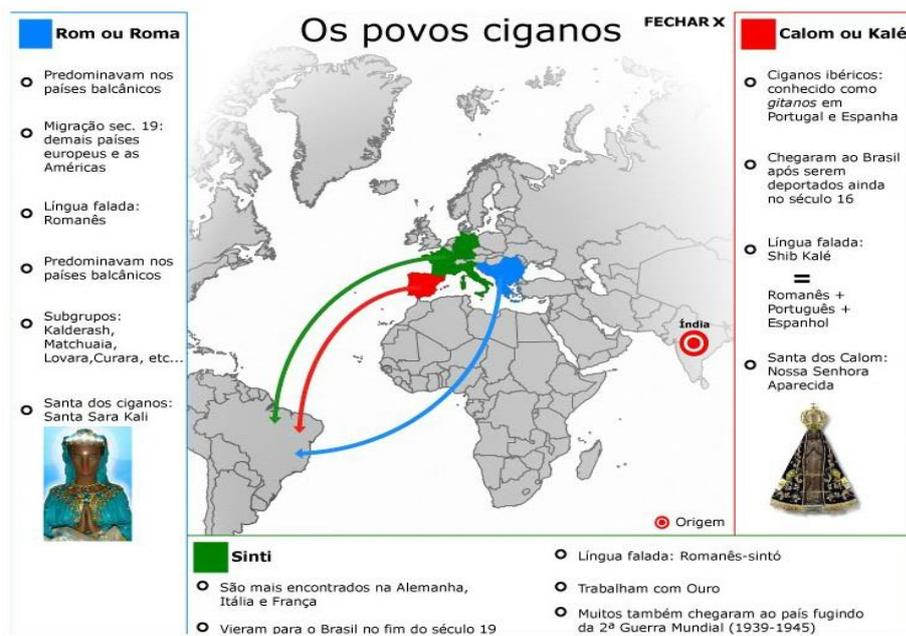


Figura 11: Rota da chegada dos ciganos à Europa

Fonte: Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR), IBGE/2011 e GT Ciganos/2014

#### 4.5.2. Segunda onda migratória – Europa Ocidental, Oriental e Central – início do século XIX

De acordo com Moonen (2011), a segunda onda migratória de ciganos para o Ocidente ocorreu a partir do início do século XIX. Entre as causas dessa onda migratória estão a abolição da escravidão cigana na Moldávia e Waláquia (atual Romênia)<sup>6</sup>, a miséria que assolava enormes parcelas da população urbana e rural na Europa no final do século XIX me início do século XX e também as duas Guerras Mundiais.

A chegada de grandes levas de ciganos na Europa Ocidental fez com que alguns países repensassem suas políticas voltados para os ciganos. Na verdade, políticas anticiganas como foi o caso do holocausto cigano ocorrido na Alemanha durante a segunda guerra mundial.

Atualmente, não se sabe muito acerca da totalidade da população cigana que vive na Europa Ocidental devido à falta de informações constantes nos censos demográficos,

<sup>6</sup> Sobre a escravidão cigana na Romênia ver Hancock (1987)

havendo apenas estimativas. De maneira geral, não há perguntas sobre identidade étnica das pessoas e também devido à própria caracterização que se dá aos ciganos como povos “nômades” e que se estende também a pessoas não ciganas sem moradia fixa e que estão em constante movimento, denominadas assim, por “viajantes” (Inglaterra), “pessoas sem domicílio fixo” (França), moradores de trailers” (Holanda). Também não são considerados os ciganos que vivem em casa ou apartamentos.

As políticas anticiganas foram bastantes evidenciadas em países como a Holanda, Alemanha e França. Na Holanda, por exemplo, há relatos sobre a presença dos Kalderash (caldeireiros húngaros) e dos Ursari (domadores de ursos). Ambos viajavam em grupos familiares. O governo desse país os classificou como pessoas indesejáveis, apesar de não haver queixas sobre eles. Segundo as autoridades locais, os ciganos trabalhavam honestamente para ganhar o seu sustento.

Esta situação perdurou durante muito tempo na Holanda e foram muitas as tentativas de expulsão dos ciganos que lá chegavam. Muitas famílias conseguiram fixar residência no país, outros tentaram migrar para a Inglaterra e de lá para os Estados Unidos, onde também não foram bem recebidos pelos ciganos ingleses.

Na Alemanha a situação não foi diferente, aliás foi muito pior. Documentos históricos provam que foram massacrados cerca de 250 a 500 mil ciganos nos campos de concentração nazista. Segundo Moonen (2011, p. 66),

Gilsenbach cita três fatores que facilitaram a perseguição aos ciganos na Alemanha antes e durante a II Guerra Mundial: (1) o já tradicional ódio dos alemães e de outros europeus aos ciganos, existentes já desde o século 15; (2) os arquivos desde o final do Século 19 existentes sobre os ciganos na polícia criminal e (3) as teorias de antropólogos<sup>7</sup>, psiquiatras e médicos sobre “higiene racial” e “biologia criminal”.

Houve intensa perseguição aos ciganos, culminando muitas vezes no extermínio desses campos de concentração durante a segunda guerra mundial. De acordo com Moonen (2011), foi nesta época que biólogos alemães tentaram descobrir quais eram as características “raciais” ciganas, uma vez que não havia como distinguir os ciganos do restante da população alemã por meio de características físicas específicas. Assim, um médico psiquiatra chamado Robert Ritter (diretor do Centro de Pesquisa para Higiene Racial e

---

<sup>7</sup> É importante frisar que na Alemanha nesta época, o termo antropólogo significava “antropólogo físico” e não antropólogo cultural e social.

Biologia Populacional) e sua assistente, a enfermeira Eva Dustin, dedicaram-se intensivamente a uma suposta relação entre hereditariedade e criminalidade.

Adeptos da Eugética (higiene racial), Ritter e sua equipe acreditavam que deviam evitar a procriação de elementos nocivos à sociedade como os deficientes físicos e mentais, os “associais hereditários”(mendigos, prostitutas, alcoólatras, homossexuais, desempregados crônicos) e as minorias raciais como os judeus e os ciganos.

A partir de 1942, os métodos eugenéticos foram substituídos pelo genocídio, considerado mais eficiente. E assim os ciganos alemães foram enviados para Auschwitz-Birkenau na época dirigida por Josef Mengale.

Na França também existiram campos de concentração para ciganos. Não eram campos de extermínio, mas de trabalhos forçados, mas ao final da guerra, muitos desses ciganos foram enviados para os campos de extermínio da Alemanha e de outros países.

#### ***4.5.3. Terceira onda migratória – Américas (Canadá) – Século XX***

A terceira onda migratória ocorreu devido às perseguições e discriminação, além pela procura por melhores condições de vida em outros países, devido ao grande número de ciganos que não conseguiam asilo político ou licença de permanência em países europeus, sendo muitas vezes repatriados para seus países de origem. Segundo a ERCC (European Roma Rights Center) citado por Moonen (2011, p. 109)

Às vezes documentários de TV fazem milagres. Em agosto de 1997, uma TV tcheca exibiu um programa no qual o Canadá foi apresentado como uma espécie de paraíso para os ciganos, e onde todos viveriam ‘como reis’, sem problemas financeiros, onde havia empregos para todos, e onde finalmente estariam livres de perseguições e discriminações. Logo depois começou o êxodo já que para entrar no Canadá, na época, não era exigido visto de entrada para europeus. Cerca de mil ciganos voaram logo para o Canadá, antes que a festa acabasse, e muitos outros seguiram, porque até outubro de 1997 todos os voos para Toronto/Canadá já estavam lotados.

Mais adiante, o autor nos mostra que os ciganos receberam incentivos financeiros para migrarem para o Canadá, conforme o trecho a seguir:

A prefeita de uma cidade tcheca onde moram cerca de 16 mil ciganos, prometeu a todos pagar duas terças partes da passagem aérea (cerca de 600 dólares, mas apenas para passagem de ida). A prefeita cinicamente justificou sua generosidade da seguinte maneira: “Aqui vivem dois grupos, Roma e brancos, e a situação não satisfaz a nenhum dos dois. Eles não desejam viver juntos. Porque então um não pode fazer um gesto amigável para o outro? Este não é um ato racista, pelo

contrário, nós desejamos ajudar os Rom. Este é um gesto amigável. Agora, pagar a passagem toda seria imoral. (MOONEN, 2011, P. 109)

De modo geral, o que tem acontecido é que ao se descobrir sua origem, seja na Europa, seja nas Américas, muitos ciganos costumam ser mal recebidos, rejeitados e até deportados para seus países de origem devido às imagens anticiganas disseminadas ao redor do mundo.

### *CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO*

Neste capítulo apresentamos alguns exemplos de representações construídas sobre ciganos ao longo dos tempos, imagens positivas e, também, bastante preconceituosas. Apresentamos também a trajetória da diáspora cigana desde a sua indefinida origem na Índia, sua passagem pela Europa e chegada ao continente americano.

## **CAPÍTULO V- Caravanas que passam sob o sol e a lua: os ciganos no Brasil e no Distrito Federal**

Neste capítulo abordamos questões referentes ao povo cigano no Brasil e no Distrito Federal, mais especificamente sobre os ciganos da etnia CALON, povo com o qual desenvolvemos esta pesquisa. Apresentamos dados sobre sua história de contato com os não-ciganos. Além disso, destacamos questões socioculturais e sociolinguísticas dos CALON com destaque para aqueles residentes nos dois acampamentos localizados na região de Sobradinho e Planaltina/DF. Para isso, nos fundamentamos nos estudos de Teixeira (2000), Fonseca (1996), Moonen (2008), Ferrari (2010), dentre outros.

São apresentados também dados da Pesquisa de Informações Básicas Municipais (MUNIC), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e dados do Cadastro Único de Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico), além de pesquisas realizadas pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN).

### **5.1. Cenários da questão cigana no Brasil e no Distrito Federal**

A chegada dos ciganos ao Brasil está associada às constantes perseguições sofridas na Europa, principalmente nos países ibéricos como Espanha e Portugal. Aqui, por volta do século XVI, desembarcaram ciganos deportados devido às diferenças culturais entre eles e as demais pessoas da sociedade europeia naquela época.

Naquela época, era bastante comum a aplicação do degredo aos ciganos, sendo as colônias portuguesas, geralmente, o destino certo. Na Europa, ser cigano era sinônimo de desordem, roubos, vadiagem. E por esta razão, os governantes não os queriam por perto. A grande questão era colocá-los em movimento, conforme expõe Moonen (2012, p. 126):

[...] trata-se da velha política de 'mantenha-os em movimento': Minas Gerais expulsa seus ciganos para São Paulo, que os expulsa para o Rio de Janeiro, que os expulsa para Espírito Santo, que os expulsa para a Bahia, de onde são expulsos para Minas Gerais, etc. Ou seja, o melhor lugar para os ciganos sempre é no município ou no Estado vizinho; ou então no país vizinho ou num país bem distante [...].

Talvez esta seja a razão de os ciganos serem considerados nômades. Neste contexto, pode-se afirmar que o nomadismo antes de ser uma opção para os ciganos, sempre foi uma necessidade.

De acordo com Costa (1997), em 28 de agosto de 1592 surgiu a primeira lei portuguesa a impor o degredo. Segundo esta lei, os homens deveriam se integrar à sociedade ou abandonar o Reino em no máximo quatro meses, caso contrário, estariam sujeitos à pena de morte, enquanto suas mulheres seriam degredadas de forma perpétua para o Brasil.

Houve também um decreto de 18 de janeiro de 1677 que impôs aos ciganos o degredo para as capitanias do Maranhão, Paraíba, Pernambuco e Rio de Janeiro, entre outras. Nesse contexto, houve várias tentativas de separar homens e mulheres, com o objetivo da extinção dos ciganos como povo. De acordo com os ciganólogos, existe na história do Brasil muitos casos de perseguição aos ciganos, mas que não foram reveladas.

Há referências de que o primeiro cigano a chegar ao Brasil foi o Sr. João Gliciano, natural do “Reino da Grécia”, que no ano de 1562 desembarcou com sua esposa e mais quatorze filhos. Em 1574, outro cigano que chegou aqui, após ser deportado de Portugal, foi João Torres e sua esposa Angelina, além dos filhos do casal. Esses deveriam ficar no Brasil pelo período de cinco anos.

Acerca da vinda dos ciganos para o Brasil, cabe ressaltar um dado importante que é quase desconhecido da maioria da população brasileira. Segundo Teixeira (2008), o cigano que mais cedo chegou ao território mineiro foi Jan Nepomuscky Kubitschek, que trabalhou como marceneiro no Serro e em Diamantina. Atendendo pela alcunha de João Alemão, era um “imigrante vindo da Boêmia, então parte do Império Austro-Húngaro, que deve ter entrado no Brasil por volta de 1830-1835, casando-se pouco depois com uma brasileira.”

Em seu matrimônio com Teresa Maria de Jesus, teve pelo menos dois filhos. O primeiro foi João Nepomuceno Kubitschek, que viria a ser um destacado político. O segundo foi Augusto Elias Kubitschek, um comerciante com escassos recursos, que viveu toda sua existência em Diamantina.

Augusto Kubitschek foi designado como 1º suplente de subdelegado de polícia em 1889. Também consta que teve pelo menos uma filha, Júlia Kubitschek, que viria a ser a mãe de Juscelino Kubitschek (1902-1976), que depois se tornou Presidente do Brasil (1956-1960), também conhecido pelo apelido ‘JK’, o fundador da atual capital Brasília, ou seja, um dos mais conhecidos e mais famosos presidentes do Brasil do século XX, fato que não é visto em nenhum livro didático.

Existem três etnias de ciganos com características bastante diversificadas e costumes próprios: os Rom, os Sinti e os CALON. Os rom brasileiros pertencem aos sub-grupos Matchuaia, Caldaraxa e Rudari (Romênia), os Rorarrané (Turquia e Grécia) e os Lovara; os Sinti chegaram ao país após as duas grandes Guerras Mundiais, vindos principalmente da França e Alemanha, estes no Brasil em menor número, segundo alguns estudiosos; os CALON são originários de Espanha e Portugal e representam o grupo mais numeroso no Brasil. Este último é o grupo que mais nos interessa neste estudo, uma vez que os colaboradores da presente pesquisa pertencem a esta etnia.

### ***5.1.1. Aspectos sociolinguísticos dos ciganos: acampamentos Córrego do Arrozal e Rota do Cavalo***

#### ***5.1.1.1. História de contato dos ciganos***

A história dos ciganos em terras brasileiras relaciona-se com histórias de discriminação, medo e rejeição por parte dos não-ciganos. Este fato sempre os manteve apartados das relações sociais positivas com a sociedade não-cigana, apesar da apropriação de sua imagem mística pelos gadjés (não-ciganos) como povo alegre, que usa roupas coloridas e lê a sorte nas mãos. Seu povo, no entanto, permanece estrangeiro, apesar dos cinco séculos de vivência no território brasileiro. A verdade é que a grande maioria das pessoas sabe ainda muito pouco sobre como realmente vivem essas mulheres e esses homens que, além de ciganos, são também cidadãos brasileiros.

Teixeira (1998) aponta documentos que atestam a existência de políticas anticiganas portuguesas, em que uma das medidas foi a pena de degredo. Assim, os ciganos foram deportados para várias capitânicas como Maranhão, Pernambuco e depois para a Bahia, Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro. Cada uma dessas capitânicas foi escolhida por um motivo determinado.

A escolha pelo Maranhão, por exemplo, teve dois objetivos: afastar os ciganos das zonas brasileiras de mineração e de agricultura e dos portos do Rio de Janeiro e Salvador; o segundo objetivo era fazer com que os ciganos ocupassem as áreas do sertão nordestino, que ainda era bastante ocupados pelos indígenas. De acordo com Donavan (1992, p. 38):

Como uma forma de expor publicamente sua determinação João ordenou a deportação imediata de uma pequena comunidade cigana consistindo de cinquenta homens, quarenta e uma mulheres e quarenta e três crianças, então detidos na prisão municipal de Limoeiro. Seu banimento foi um procedimento

cuidadosamente planejado, servindo como um ato de Estado. A justiça do início do período moderno era realizada de uma forma deliberadamente cerimonial. Oficiais publicizavam o evento antes através de anúncios boca a boca ou públicos. Nesse caso o embarque do navio brasileiro, que sempre atraía grandes multidões, forneceu o palco. A visão dos ciganos partindo acorrentados demonstrava para os espectadores o esforço da coroa pelo controle social. Isso é a publicação dos banimentos subsequentes assinalavam, sem dúvida, que a assimilação não era mais uma opção dos ciganos para escapar de seu status criminoso.

No ano de 1718, apoiando-se no decreto de deportação dos ciganos, o rei de Portugal informa ao governador de Pernambuco acerca da chegada de ciganos para aquela capitania. No entanto, parte deles deveriam ser enviados para o Ceará no Brasil e a outra parte iria para Angola, na África, o que não aconteceu, pois muitos ciganos continuaram na capitania de Pernambuco. Sobre isso Costa (1983, p. 299-300), diz que:

[...] ficaram na capitania [de Pernambuco] vários ciganos, aos quais concedeu o vice-rei, por ordem de 14 de dezembro de 1720, que eles fossem estabelecer a sua moradia em Sergipe del-Rei. Permanecendo em Pernambuco avultado número de ciganos, apesar das ordens em contrário, representa contra eles a câmara de Olinda em 16 de dezembro de 1723, dizendo na carta que dirigiu ao soberano, que viviam eles espalhados pela capitania, cometendo toda sorte de crimes, principalmente furtos e assassinatos, e em tal escala, que não se podia mais tolerá-los, concluindo que S. Majestade houvesse de os mandar para o Ceará, onde poderiam prestar algum serviço na conquista do gentio bravo, e ficar assim o povo com algum sossêgo.

No mesmo ano ainda foram enviados outros ciganos para o Brasil, desta vez para a Bahia, no exemplo a seguir, Kidder (1980, p. 39) explicita uma carta do rei Dom João V para o vice-rei:

Eu, Dom, João, pela Graça de Deus, etc. faço saber a V. Mercê que me aprouve banir para essa cidade vários ciganos – homens, mulheres e crianças – devido ao seu escandaloso procedimento neste reino. Tiveram ordem de seguir em diversos navios destinados a esse porto, e, tendo eu proibido, por lei recente, o uso de sua língua habitual, ordeno a V. Mercê que cumpra essa lei sob ameaça de penalidades, não permitindo que ensinem dita língua a seus filhos, de maneira que daqui por diante o seu uso desapareça.

Minas Gerais constituiu aquele cuja presença de ciganos é o maior do Brasil. Existem registros históricos que atestam a presença de ciganos em território mineiro desde o início do século XVIII. Em seu artigo *Os ciganos em Minas Gerais* (1948), João Dornas Filho apoiado em documentos, relatórios policiais e jornais de época, descreve um quadro de perseguições aos ciganos. Segundo Moonen (2011, p. 114),

Um documento de 1723, de Vila Rica (Ouro Preto) informa que — “pelo descuido que houve em alguma das praças da Marinha vieram para estas Minas várias famílias de ciganos”, e manda prender todos eles e remeter para o Rio de Janeiro, de onde então seriam deportados para Angola. Não somente manda prender os

ciganos, que o documento chama de “ladrões salteadores”, mas também seriam presos e degredados para Angola todos aqueles que se encontrarem em sua companhia ou lhes hospedarem em suas casas e fazendas.

Moonen chama a atenção para o fato de que, tudo o que de ruim acontecia, era culpa recaía dos ciganos. Um exemplo foi o caso da epidemia de varíola que no ano de 1737 grassou em Minas Gerais. As pessoas costumavam dizer que a doença tinha sido trazida pelos ciganos. Outro exemplo foi um caso ocorrido em 1892, quando foi encontrado o esqueleto de uma criança desaparecida, a culpa foi atribuída a ciganos, que eram conhecidos como “ladrões de crianças”. (MOONEN, 2011, p. 126).

Como ilustração do contato dos ciganos com os demais brasileiros e apoiada nos estudos de Castro (2011), citamos descrições feitas por três viajantes estrangeiros que documentaram cenas do cotidiano de cidades brasileiras: Jean-Baptist Debret (1768-1848), Auguste de Saint-Hilaire (1779 - 1853) e Maria Graham (1785- 1842).

Debret foi um grande desenhista, pintor, gravador e professor francês. No ano de 1816 integrou, juntamente com outros membros, a Missão Artística Francesa ao Brasil, organizada a mando do rei Dom João VI. Seu trabalho foi essencial para retratar o cotidiano do Brasil colonial, além de catalogar, por meio de registros de desenhos, a fauna e flora brasileira. Debret também desenhou a bandeira do Brasil império composta pelo retângulo verde e o losango amarelo.

Em sua obra *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*, publicada entre 1834 e 1839, Debret apresenta uma descrição do caráter e dos hábitos dos brasileiros. Quanto ao contato com os ciganos, Debret os descreve da seguinte maneira “A casta dos ciganos caracteriza-se tanto pela capacidade como pela velhacaria que põe no seu comércio exclusivo de negros novos e de escravos civilizados, conseguidos por intermédio de agentes que os seduzem e raptam” (Debret, 1972, p. 191).

Neste relato é possível perceber marcas de etnocentrismo em diversos momentos do relato de Debret, como neste trecho, no qual chama a atenção para a negligência dos ciganos para com a educação de seus filhos:

Os ciganos, dedicam-se exclusivamente ao comércio, abandonam por completo a educação de seus filhos; os mais ricos contentam-se com fazê-los aprender a ler, escrever e contar mais ou menos, deixando-os entregues aos seus caprichos sem nenhum preceito de moral; por isso, desde criança se encontram de cigarro na boca e caixa de rapé na mão, exercitando-se impunemente, e as vezes mesmo com o encorajamento culpado dos seus, na trapaça, no jogo, no roubo, e dirigindo a seus

pais os mais revoltados insultos. [...] A educação das filhas é também muito abandonada, raramente se elevando até a simples leitura. Desde pequenas tocam violão e, sempre à janela, empregam em trabalhos de agulha o tempo exclusivamente necessário a seus adornos; por outro lado, preguiçosas e faceiras bárbaras para com os escravos, só pensam em agradar aos homens. Se o irmão mais velho seduz a mãe, elas encontram idêntica ternura junto de seus pais, mas são severamente fiscalizadas pela progenitora. As mulheres velhas ajudam os filhos nos trabalhos domésticos. (DEBRET, 1972, P. 192).



*Figura 12 – interior de uma casa de ciganos retrato em 1823 por Jean Baptiste Debret*

Para Debret, o roubo faz parte das características dos ciganos a quem ele denomina “raça”. O roubo para eles é uma questão cultural, pois não só o praticam como também o incentivam. E segue descrevendo negativamente, salientando inclusive o lucro a se obter com casamentos vantajosos de suas filhas.

Esta raça desprezada tem por hábito encorajar o roubo e praticá-lo; roubam sempre alguma coisa nas lojas onde fazem compras e, de volta à casa, se felicitam mutuamente por sua habilidade repreensível. [...] O espírito do lucro está a tal ponto enraizado neles, que aproveitam a beleza de suas filhas, recusando-as aos primeiros que se apresentam, a fim de que o obstáculo, aguçando os desejos, lhes permita casamentos vantajosos. [...] Vaidosos de sua riqueza, gastam de bom grado importâncias consideráveis com joias por causa de suas fraudes, a frequentes penhoras, possuem apenas um mobiliário muito simples, composto em geral de algumas canastras e de rede, objetos indispensáveis e de pouco embaraço nas mudanças urgentes. (Debret, 1972, p. 192).

Saint-Hilaire relaciona os ciganos com a atividade comercial. Segundo ele, os ciganos viviam por todo o país praticando a troca de muares e cavalos. O viajante destaca, ainda, que os ciganos, principalmente, os do Rio de Janeiro, eram os responsáveis pelo tráfico de escravos de segunda mão, ou seja, o cigano comprava um escravo e o revendia.

Estava acampado em Urussanga, enquanto ali permaneci, um numeroso bando de boêmios (ciganos). Esses indivíduos eram estabelecidos numa vila vizinha – Mogí-Guaçú, mas espalhavam-se pelo país, para fazerem, segundo o costume de sua raça, permutas de muares e cavalos. [...] Na época de minha viagem, eram os ciganos, principalmente, que, no Rio de Janeiro, faziam em segunda mão, o comércio de escravos, e entre os mesmos encontravam-se homens muito ricos. (SAINT-HILAIRE, 1976, P. 138-9).

Outra viajante que consta nos estudos de Castro (2011) e que faz referência aos ciganos em seus relatos é Maria Graham. Esta foi escritora, desenhista e governanta inglesa. Filha de George Dundas, grande explorador que lhe deixou como legado uma educação apurada, da qual fez uso quando foi governanta da princesa D. Maria da Glória (1819-1853), filha do imperador Dom Pedro I. Graham esteve no Brasil em três momentos entre 1821 e 1825. Em seus relatos abordou assuntos políticos e da vida social do Brasil, descreveu ainda as cidades, a escravidão, a condição da mulher, o comércio, entre outras temáticas sociais. Nesses relatos, Graham aborda a questão da riqueza de muitos ciganos que, aliada ao contexto da época, os relaciona com o comércio de escravos. Ainda segundo Graham, embora tenham riqueza, estes eram considerados ladrões e trapaceiros, pois, ao chamar um homem de zíngaro era o mesmo que chamá-lo de ladrão (Graham, 1956).

Segundo relatos de alguns viajantes, a participação de ciganos em transações de compra e venda de escravos no Cais do Valongo foi bastante intensa.

A figura a seguir, mostra uma situação de comércio de escravos que acontecia no Valongo, no Rio de Janeiro conforme descritos por viajantes como Debret, Saint-Hilaire e Maria Graham. Recentemente, o Valongo foi encontrado em escavações feitas por ocasião das obras de revitalização da Zona Portuária do Rio de Janeiro. Este espaço foi aterrado no governo de Pereira Passos na época da reforma urbanista.



Figura 13: Valongo ou mercado de escravos no Rio

Conforme tem-se observado ao longo dos relatos históricos colhidos nas mais diversas fontes, o contato dos ciganos com os não-ciganos sempre esteve marcado por um olhar atento e desconfiado destes em relação àqueles. E esse olhar tem contribuído e reforçado por gerações os mais diversos estereótipos de que os ciganos são pessoas suspeitas e não dignas de confiança. Mais adiante, em outros momentos desta tese, voltaremos a discutir esta relação de contato entre ciganos e *gadjés*.

#### **5.1.1.2. População e localização dos ciganos**

No Brasil, os dados oficiais sobre os ciganos ainda são bastante incipientes. Estima-se que existe atualmente no Brasil, cerca de meio milhão de ciganos no Brasil. Segundo dados da Pesquisa de Informações Básicas Municipais (MUNIC), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2011 foram identificados 291 acampamentos ciganos, localizados em 21 estados brasileiros, sendo que os com maior concentração de acampamentos ciganos são: Bahia (53) Minas Gerais (58) e Goiás (38). Desse universo, cerca de 40 prefeituras afirmaram que desenvolviam políticas públicas para os povos ciganos, o que corresponde a 13,7% dos municípios que declararam ter acampamentos.

De acordo com dados da extinta Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR), do Grupo de Trabalho Ciganos (GT ciganos)

e de dados do censo do IBGE/2011, a localização das comunidades ciganas no Brasil pode ser visualizado no mapa a seguir:



*Mapa 2: Ciganos espalhados nos municípios brasileiros*

Fonte: Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR), IBGE/2011 e GT Ciganos/2014

Segundo dados da CODEPLAN/2016 (Companhia de Planejamento do Distrito Federal) no extrato de fevereiro daquele ano, existe no Brasil um universo de 13.556 ciganos, sendo que os estados de Minas Gerais (1.599), Goiás (1.767) e Bahia (4.517) os que apresentam maior concentração de ciganos. No Distrito Federal existem, segundo dados do

CadÚnico 2016, 113 pessoas distribuídas em 38 famílias. Tal pesquisa foi dividida em dois blocos: uma relativo aos atributos pessoais dos ciganos, envolvendo cor, idade, grau de instrução, sexo e frequência à escola; e outro relacionado aos domicílios ciganos que trata de questões ligadas à infraestrutura das moradias e trabalho desenvolvido por eles. As tabelas a seguir mostram mais claramente esses dados:

Variáveis\Regiões		Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Distrito Federal
Cor/Raça	Branca	28,2%	8,4%	23,0%	36,7%	63,9%	28,9%	19,5%
	Preta	2,1%	3,3%	2,2%	2,2%	1,6%	1,4%	0,9%
	Amarela	0,7%	0,0%	0,6%	1,1%	0,2%	0,6%	0,0%
	Parda	68,2%	71,6%	73,7%	59,5%	34,2%	68,3%	79,6%
	Indígena	0,6%	16,4%	0,3%	0,0%	0,0%	0,5%	0,0%
	Sem Resposta	0,2%	0,4%	0,1%	0,4%	0,2%	0,4%	0,0%
Idade	Até 4 anos	12,0%	15,6%	11,7%	12,6%	9,1%	12,3%	15,9%
	Entre 5 a 6	5,6%	6,9%	5,3%	5,7%	5,4%	6,3%	8,0%
	Entre 7 a 15	21,7%	22,5%	21,3%	22,8%	22,2%	21,3%	21,2%
	Entre 16 a 17	4,4%	5,5%	4,7%	4,2%	3,9%	3,9%	4,4%
	Entre 18 a 24	13,4%	13,1%	14,0%	12,4%	12,6%	12,3%	15,0%
	Entre 25 a 34	16,7%	16,4%	17,9%	15,5%	12,4%	15,1%	15,9%
	Entre 35 a 39	6,9%	6,2%	7,1%	6,8%	6,8%	6,6%	5,3%
	Entre 40 a 44	5,2%	3,6%	4,9%	5,7%	6,1%	5,6%	3,5%
	Entre 45 a 49	4,7%	3,3%	4,8%	4,2%	6,5%	4,8%	1,8%
	Entre 50 a 54	3,5%	1,1%	3,5%	3,3%	3,9%	3,8%	3,5%
	Entre 55 a 59	2,2%	1,8%	2,1%	2,4%	2,5%	2,5%	1,8%
	Entre 60 a 64	1,4%	1,8%	1,1%	1,4%	2,3%	2,2%	0,9%
Maior que 65	2,3%	2,2%	1,4%	3,1%	6,3%	3,3%	2,7%	
Grau de Instrução	Sem instrução	41,5%	20,0%	40,7%	45,2%	42,4%	42,1%	43,4%
	Fundamental incompleto	38,0%	38,9%	39,7%	33,2%	37,3%	39,0%	28,3%
	Fundamental completo	2,9%	6,2%	2,9%	2,7%	4,7%	2,1%	3,5%
	Médio incompleto	2,3%	7,6%	2,2%	2,5%	2,3%	1,7%	1,8%
	Médio completo	2,9%	11,3%	2,5%	3,5%	2,8%	2,3%	5,3%
	Superior incompleto ou mais	0,2%	0,0%	0,2%	0,1%	0,7%	0,2%	0,9%
	Sem Resposta	12,2%	16,0%	11,9%	12,6%	9,8%	12,6%	16,8%
Sexo	Masculino	48,5%	44,7%	49,1%	48,6%	48,3%	46,8%	48,7%
	Feminino	51,5%	55,3%	50,9%	51,4%	51,7%	53,2%	51,3%
Frequência à escola	Sim, rede pública	70,0%	82,3%	71,3%	69,9%	66,1%	65,3%	47,4%
	Sim, rede particular	3,1%	0,0%	4,3%	1,3%	0,0%	2,4%	5,3%
	Não, já frequentou escola	7,9%	3,1%	7,4%	8,0%	10,0%	9,9%	5,3%
	Nunca frequentou escola	18,7%	14,6%	16,8%	20,6%	21,7%	21,6%	39,5%
	Sem Resposta	0,3%	0,0%	0,1%	0,2%	2,2%	0,8%	2,6%

Tabela 1 – Estatísticas descritivas de atributos pessoais dos ciganos

Fonte: Cadastro Único, fevereiro 2016

A maioria dos ciganos, de acordo com o CadÚnico, são jovens, pardos, têm pouca ou nenhuma instrução e, geralmente, são trabalhadores autônomos. Quanto àqueles residentes no Distrito Federal, o documento diz que:

O DF tem um perfil similar: pretos e pardos juntos respondem por 81%, com uma população ligeiramente mais jovem, encontrando-se 80% com até 34 anos e 45% até 15 anos. A alta taxa de jovens abaixo de 15 anos é um reflexo da cultura cigana de casamentos precoces e uma valorização da função materna da mulher. O casamento ocorrido ainda na idade de adolescência pode dificultar a inserção dos ciganos no mercado de trabalho do mundo não-cigano, uma vez que, com as responsabilidades da formação de uma nova família, há a imediata necessidade de iniciar as atividades laborais para sustento da família recém-criada. Com isso, qualquer formação formal é deixada de lado, e o acesso aos trabalhos que exigem maiores qualificações fica distante de suas realidades. Tal fato pode levar a um aumento da proporção de pessoas em situação de vulnerabilidade, conforme os parâmetros utilizados pelo Governo Federal. (CODEPLAN, 2016, p.15)

Quanto ao nível de escolaridade, os dados apontaram que, em nível de Brasil, 42% dos ciganos do Cadastro não têm nenhuma instrução e 80%, aproximadamente, só têm o fundamental incompleto. No entanto, ao se analisar a variável frequência escolar, observou-se que, do total de pessoas que alegaram não ter qualquer instrução, 71% estão matriculados na rede pública de ensino, enquanto 3%, na rede privada.

Dos ciganos residentes no Distrito Federal, poucos frequentam escolas, se comparados com o restante do país. Esse dado pode ser um reflexo das atividades laborais exercidas por eles. No acampamento do Córrego do Arrozal, os alunos tinham aulas de segunda à quarta. Os demais dias eram dedicados ao trabalho de comercializar.

No que diz respeito às atividades laborais, a maioria dos ciganos do CadÚnico (2016) trabalha por conta própria ou vive de “bicos” (26,2%). No Distrito Federal, o percentual é de 50,9%. Também foi possível constatar que apenas 0,9% dos ciganos trabalham com carteira assinada no Brasil. No Distrito Federal apenas 1,8% dos ciganos disse ter carteira assinada.

Esse fato pode estar relacionado com a baixa escolaridade dos ciganos, pois a pesquisa do CadÚnico mostrou que 42% dos ciganos do Cadastro não têm nenhuma instrução e 80%, aproximadamente, só têm o fundamental incompleto, o que pode advir das constantes mudanças, características do nomadismo, que os impedem de progredir nos estudos.

Poucas empresas como lojas, bancos, supermercados entre outros contratam ciganos. Muitas vezes, os ciganos precisam esconder sua identidade étnica para conseguir trabalho. Se isso não acontece, as mulheres ganham o sustento com a venda de panos de pratos e os homens, com a venda de toalhas, tapetes e roupas de cama.

A cigana DR do acampamento da Rota do Cavalo, relatou que, certa vez, precisou omitir que era cigana, para conseguir um trabalho, o que foi revelado após decorrido bastante tempo, pois se no momento inicial tivesse contado acerca de sua origem cigana, não teria conseguido o emprego. Este fato demonstra o quanto os ciganos vivem na clandestinidade, no anonimato, sem perspectivas de melhorar de vida devido ao intenso preconceito de que são vítimas.

Os dados do CadÚnico apontam que 89,9% dos domicílios ciganos encontram-se na área urbana, deste percentual 26,3% estão no Distrito Federal. Os dois acampamentos ciganos onde realizei a pesquisa estão localizados em áreas de chácaras.

A pesquisa aponta que em 59,7% dos domicílios ciganos no Brasil têm banheiro, mas no DF apenas 21,1% os têm. Nos dois acampamentos existentes em Sobradinho e Planaltina não tinham banheiro de alvenaria até pouco tempo. No acampamento da Rota do Cavalo, os dois banheiros construídos recentemente foram em parceria entre os acampados e seus amigos. Esses acampamentos não contam com rede coletora de esgotos, há fossas sépticas. Segundo os ciganos, os órgãos competentes do Governo do Distrito Federal precisam de documentos de posse da terra para melhorar as condições de vida nos acampamentos.

Quanto ao abastecimento de água e luz elétrica, a pesquisa apontou que, de modo geral, os domicílios ciganos contam com rede de abastecimento de água (59%) no Brasil, mas nos domicílios ciganos do DF, apenas 21,1% possuem água canalizada proveniente da rede geral de distribuição.

Os gráficos a seguir, apresentam informações sobre a situação dos domicílios ciganos:

Variáveis/Regiões		Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Distrito Federal
Situação do domicílio	Urbanas	89,9%	75,3%	90,2%	88,0%	87,4%	94,1%	26,3%
	Rurais	10,0%	24,7%	9,8%	11,5%	12,6%	5,9%	73,7%
	Sem Resposta	0,1%	0,0%	0,0%	0,5%	0,0%	0,0%	0,0%
Recebe Bolsa Família	Recebe PBF família	22,7%	21,2%	16,9%	28,0%	41,2%	32,4%	10,5%
	Não recebe PBF família	77,3%	78,8%	83,1%	72,0%	58,8%	67,6%	89,5%
	Sem Resposta	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Calçamento	Calçamento em frente ao domicílio é total	34,5%	31,8%	30,6%	37,7%	28,6%	47,2%	2,6%
	Calçamento em frente ao domicílio é parcial	5,1%	18,8%	4,7%	3,4%	3,8%	7,6%	5,3%
	Não existe calçamento em frente ao domicílio	31,9%	42,4%	41,3%	15,5%	26,9%	19,2%	15,8%
	Sem Resposta	28,5%	7,1%	23,5%	43,3%	40,7%	26,0%	76,3%
Espécie do domicílio	Domicílio particular permanente	71,5%	92,9%	76,5%	56,7%	59,3%	74,0%	23,7%
	Domicílio particular improvisado	25,3%	7,1%	21,8%	38,5%	38,5%	18,9%	63,2%
	Domicílio coletivo	3,0%	0,0%	1,6%	4,3%	2,2%	7,2%	13,2%
	Sem Resposta	0,1%	0,0%	0,0%	0,5%	0,0%	0,0%	0,0%
Existência de banheiro	Possui banheiro em casa	59,7%	78,8%	60,3%	51,2%	54,4%	68,2%	21,1%
	Não possui banheiro em casa	11,8%	14,1%	16,2%	5,5%	4,9%	5,8%	2,6%
	Sem Resposta	28,5%	7,1%	23,5%	43,3%	40,7%	26,0%	76,3%
Forma de abastecimento de água	Rede geral de distribuição de abastecimento de água	56,4%	56,5%	58,6%	46,7%	53,3%	62,9%	23,7%
	Poço ou nascente	5,7%	24,7%	6,2%	3,8%	4,9%	4,4%	0,0%
	Cisterna	1,9%	0,0%	1,9%	1,3%	0,0%	3,5%	0,0%
	Outra forma de abastecimento de água	7,5%	11,8%	10,0%	4,9%	1,1%	3,2%	0,0%
	Sem Resposta	28,5%	7,1%	23,5%	43,3%	40,7%	26,0%	76,3%
Variáveis/Regiões		Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Distrito Federal
Forma de coleta do lixo	É coletado diretamente	58,7%	62,4%	60,1%	50,0%	50,5%	67,7%	18,4%
	É coletado indiretamente	2,4%	3,5%	2,7%	1,0%	2,7%	3,3%	5,3%
	É queimado ou enterrado na propriedade	7,0%	24,7%	8,7%	4,5%	4,4%	2,1%	0,0%
	É jogado em terreno baldio ou logradouro (rua, avenida, etc.)	2,4%	1,2%	3,8%	0,3%	0,5%	0,6%	0,0%
	É jogado em rio ou mar	0,1%	0,0%	0,0%	0,2%	0,0%	0,0%	0,0%
	A coleta de lixo tem outro destino	1,0%	1,2%	1,3%	0,6%	1,1%	0,2%	0,0%
	Sem Resposta	28,5%	7,1%	23,5%	43,3%	40,7%	26,0%	76,3%
Forma de escoamento sanitário	Rede coletora de esgoto ou pluvial	25,7%	8,2%	22,9%	37,2%	24,2%	23,0%	2,6%
	Fossa séptica	8,1%	18,8%	8,1%	4,3%	11,0%	11,3%	10,5%
	Fossa rudimentar	24,1%	45,9%	27,6%	7,3%	18,7%	32,7%	7,9%
	Vala a céu aberto	0,8%	2,4%	1,1%	0,4%	0,0%	0,5%	0,0%
	Direto para um rio, lago ou mar	0,4%	0,0%	0,2%	1,4%	0,5%	0,0%	0,0%
	Outra forma de escoamento sanitário	0,6%	3,5%	0,6%	0,5%	0,0%	0,8%	0,0%
	Sem Resposta	40,3%	21,2%	39,7%	48,8%	45,6%	31,8%	78,9%
Água canalizada no domicílio	Possui água canalizada no domicílio	59,0%	67,1%	59,8%	50,2%	52,7%	68,8%	21,1%
	Não possui água canalizada no domicílio	12,6%	25,9%	16,8%	6,5%	6,6%	5,2%	2,6%
	Sem Resposta	28,5%	7,1%	23,5%	43,3%	40,7%	26,0%	76,3%

Tipo de iluminação	Elétrica com medidor próprio	57,0%	71,8%	62,7%	41,7%	45,6%	57,8%	10,5%
	Elétrica com medidor comunitário	5,4%	3,5%	2,1%	7,6%	9,9%	14,3%	13,2%
	Elétrica sem medidor	3,9%	7,1%	4,8%	4,1%	2,2%	0,2%	0,0%
	Óleo, querosene ou gás	1,0%	2,4%	1,3%	0,6%	0,0%	0,2%	0,0%
	Iluminação à vela	0,8%	1,2%	1,0%	0,9%	0,0%	0,3%	0,0%
	Outra forma de iluminação	3,5%	7,1%	4,7%	1,7%	1,6%	1,2%	0,0%
	Sem Resposta	28,5%	7,1%	23,5%	43,3%	40,7%	26,0%	76,3%
Função principal	Trabalhador por conta própria (bico, autônomo)	26,2%	21,3%	20,7%	31,6%	30,7%	39,4%	50,9%
	Trabalhador temporário em área rural	3,7%	5,1%	5,1%	1,5%	3,8%	0,9%	0,0%
	Empregado sem carteira de trabalho assinada	0,7%	0,7%	0,5%	1,1%	0,3%	1,4%	0,0%
	Empregado com carteira de trabalho assinada	0,9%	2,2%	0,3%	2,1%	2,7%	1,1%	1,8%
	Trabalhador doméstico sem carteira de trabalho assinada	0,4%	1,5%	0,3%	0,5%	0,6%	0,4%	0,0%
	Trab. doméstico com cart. de trab. assinada	0,1%	0,0%	0,0%	0,2%	0,0%	0,0%	0,0%
	Trabalhador não	0,6%	3,7%	0,7%	0,1%	0,0%	0,9%	0,0%
	Militar ou servidor público	0,3%	0,7%	0,3%	0,2%	0,3%	0,4%	0,0%
	Empregador	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Estagiário	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	0,0%
	Aprendiz	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Sem Resposta	67,1%	64,7%	72,1%	62,7%	61,7%	55,5%	47,4%

Tabela 2 – Estatísticas descritivas dos domicílios ciganos

Fonte: Cadastro Único, fevereiro 2016.

Observando os demais dados constantes nas tabelas apresentadas anteriormente, é possível verificar que as comunidades precisam de políticas públicas que permitam a inclusão social desses grupos ao mesmo tempo que respeitem suas tradições, sua visão de mundo, sua cultura.

No ano de 2009, o IBGE, mapeou, pela primeira vez, os acampamentos ciganos existentes no Brasil. Segundo os dados, eles se localizam em 290 cidades e se concentram, principalmente, no litoral dos Estados do Sul, Sudeste e Nordeste. Naquele ano, houve destaque para o estado da Bahia, onde havia o maior número de grupos ciganos.

Em 2011 em uma nova pesquisa, foram identificados 291 acampamentos localizados em 21 unidades federativas. Desta vez, Minas Gerais surge como o estado que tem a maior concentração de acampamentos ciganos. A seguir, apresentamos uma figura que mostra os outros estados que possuem grande concentração de acampamentos segundo dados do IBGE.

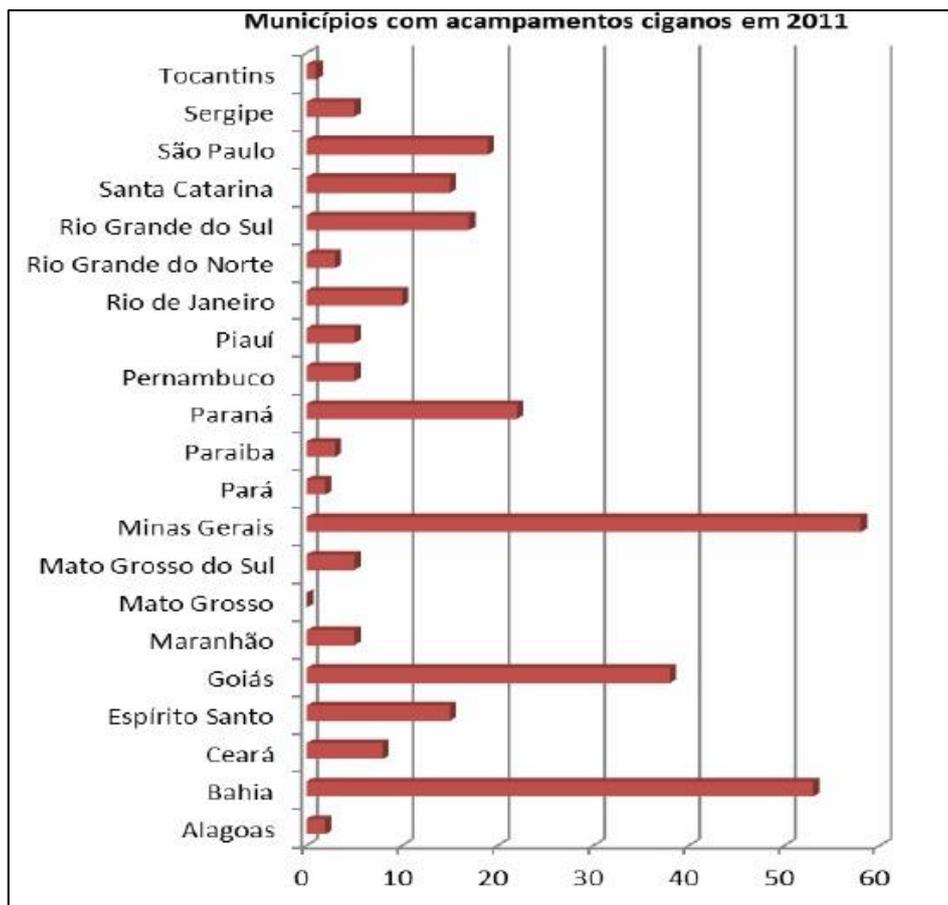


Gráfico 1: Estados com existência de acampamentos ciganos (dados de 2011)

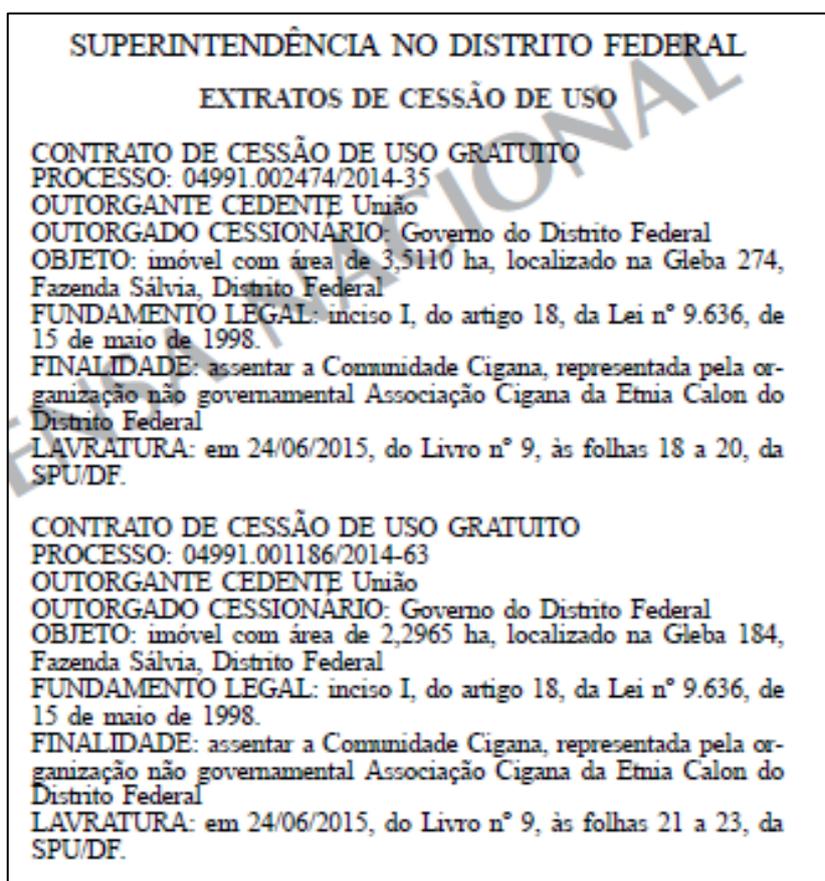
Fonte: Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR), IBGE/2011 e GT Ciganos/2014

De acordo com o Gráfico 1, os estados brasileiros com maior concentração de ciganos são Minas Gerais, Bahia e Goiás. No caso deste estudo, os participantes são oriundos do estado de Minas Gerais e passaram a se radicar no Distrito Federal. No ano de 2011 os grupos pesquisados já se encontravam no Distrito Federal. Desse modo, é possível que já façam parte dos dados relacionados ao DF.

Além da pesquisa do IBGE, é possível constatar a situação geral dos grupos ciganos por meio dos dados do Cadastro Único de Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico), que são “instrumentos de identificação e caracterização socioeconômica das famílias brasileiras da baixa renda” (MDS, 2012, p.7). A partir desses dados foi possível ter uma ideia um pouco mais consistente da situação dos ciganos no território brasileiro como, por exemplo, população, nível de escolaridade, situação de trabalho etc. No entanto, é

necessário que mais pesquisas que envolvam as comunidades tradicionais sejam realizadas, pois os dados ainda são bastante incipientes.

Embora os dados do IBGE de 2009 não apontassem a existência de acampamentos ciganos no DF, sabemos que no ano de 2015, dois grupos ciganos da etnia CALON receberam como doação da Secretaria do Patrimônio da União (SPU), dois terrenos para regularização fundiária em atendimento a comunidades tradicionais ciganas. Juntas, elas somam 60 mil m<sup>2</sup>. Um dos terrenos está localizado no Núcleo Rural Córrego do Arrozal, em Planaltina e o outro, na Rota do Cavalo, em Sobradinho. A SPU teve os extratos de cessão de uso publicados no DOU (Diário Oficial da União) de 30/06/2015, seção 3, página 123.



*Figura 14: Extrato de cessão de uso de terra*

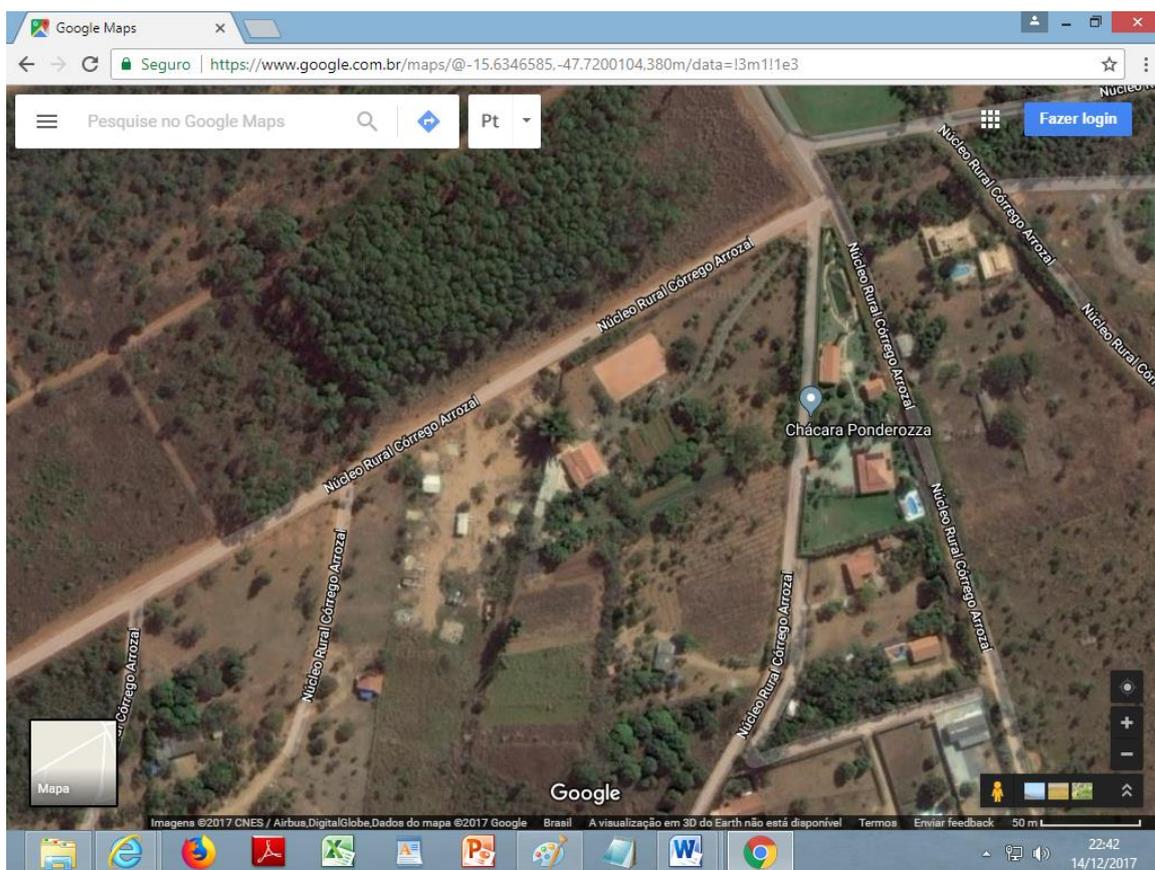
Fonte: DOU de 30/06/2015, seção 3, página 123.

Os grupos ciganos que receberam a cessão de uso dos terrenos no Distrito Federal pertencem à etnia Calon. O primeiro grupo, passou a morar no Córrego do Arrozal, mais especificamente na Fazenda Sálvia, chácara 163, na BR 020 em um terreno medindo em

torno de 3 hectares. Tal terreno tem infraestrutura bastante precária, não há rede de esgotos e coleta de lixo. A água utilizada vinha de um poço construído no terreno.

Embora os extratos de cessão das duas áreas estejam no mesmo documento e com o mesmo endereço, eles se referem a pontos diferentes do Distrito Federal. Segundo relato da secretária da ANEC (Associação Nacional das Etnias Ciganas), já foi solicitada a correção do endereço da terra destinada ao grupo da Rota do Cavalo, cujo endereço é Chácara 330 - Rodovia DF 440, KM 12, Gleba 274 - Sobradinho, Brasília – DF.

A seguir, apresentamos um mapa da região onde estão acampados os ciganos CALON na região do Núcleo Rural Córrego do Arrozal, que está inserido na região Administrativa de Planaltina. Os ciganos residentes nesta área estão desde 2005. São cerca de 21 famílias que habitam o local, uma área cedida pelo governo federal para povos em situação de itinerância.



*Mapa 3: Acampamento destinado aos ciganos – Núcleo Rural Córrego do Arrozal*

A história desta região é bastante curiosa e cabe aqui destacar algumas particularidades. A partir da primeira metade do século XVIII, inicia-se a exploração das minas de ouro e esmeraldas e também o povoamento do interior de Goiás pelos bandeirantes. Desde então, essa região passa a ser frequentada como ponto de passagem da estrada real, utilizada para o escoamento de ouro e arrecadação de dízimos territoriais para a coroa portuguesa.

Embora não haja nos documentos existentes a data exata da fundação de Planaltina, foi convencionado o dia 19 de agosto de 1859, mas há relatos de alguns historiadores de que, nesta época, a cidade já possuía mais de 200 anos.

Segundo a tradição oral, o primeiro nome do povoado foi Mestre d'Armas, devido ao fato de que na região se instalara um ferreiro, perito na arte de consertar e manejar armas que recebeu o título de Mestre, expressão que passou a identificar o local.

Atribui-se, entretanto, a fundação do núcleo em que se originou Planaltina a José Gomes Rabelo, fazendeiro que se transferiu da então Capital da Província de Goiás para a Lagoa Bonita, estendendo, posteriormente, suas posses até à morada do "Mestre D'armas" .

Um fato interessante dessa época foi a construção de uma capela de taipa, em pagamento de voto feito a São Sebastião, para livrar a população da fazenda de uma epidemia que os atacava. Dona Marta Carlos Alarcão encomendou de Portugal uma imagem do Santo trabalhada em madeira para ser colocada na capela, sendo mais tarde substituída por outra maior na época da ampliação da construção. A atual Igreja de São Sebastião conserva até hoje as mesmas características da época de sua criação.

O território onde se situava "Mestre D'armas" pertenceu, de início, à Vila de Santa Luzia (hoje Luziânia), tendo-se transferido para o Julgado de Couros (hoje cidade de Formosa) em 20 de junho de 1837. Sucessivas anexações e desanexações ocorreram, a partir de então, provocadas por manifestações da população local, levando o povoado a pertencer, de acordo com as preferências do poder dominante, ora a Vila de Santa Luzia, ora a Vila de Formosa.

Em 19 de agosto de 1859 pela Lei nº 03 da Assembleia Provincial de Goiás, criou-se o Distrito de Mestre D'armas, nos termos da Lei ficou pertencendo ao município de Formosa, que mais tarde passou a ser a data oficial da fundação da cidade de Planaltina, nos termos do disposto no artigo 2º do Decreto "N" nº 571 de 19 de janeiro de 1967.

Mais tarde, na cidade foi instalado um posto da coletoria responsável pela cobrança de impostos estaduais e federais. No ano de 1892, aconteceu um fato que ligaria definitivamente a história de Planaltina à de Brasília. Trata-se da vinda da Comissão Cruls que realizou os primeiros estudos para a implantação da futura Capital Federal no Planalto Central. O então Presidente da República Epitácio Pessoa, baixou o decreto nº 4494 de 18 de janeiro de 1922, determinando o assentamento da Pedra Fundamental. No dia 7 de setembro de 1922, foi lançada a pedra fundamental no local onde pretendia-se construir a futura capital do Brasil.



*Fotografia 4: Equipe da Missão Cruls, que no final do século XIX demarcou a área da futura capital*

Fonte: <http://www.senado.gov.br/noticias/especiais/brasil50anos/not02.asp>

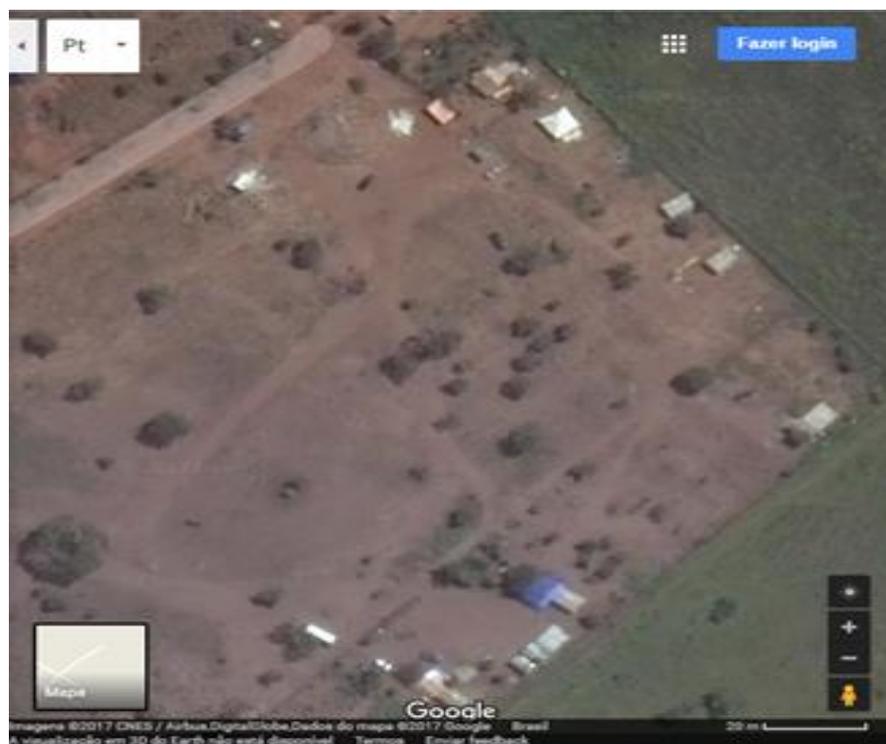
A partir do dia 21 de abril de 1960, data da inauguração de Brasília como capital do Brasil, Planaltina teve seu território desmembrado em duas partes. A antiga sede do município goiano estava localizada na parte que ficou dentro da extensão do Distrito Federal, e foi ajuntada à estrutura administrativa que se implantou, na categoria de região administrativa do Distrito Federal. A outra parte do município, que ficou fora do quadrilátero do Distrito Federal, continuou a pertencer ao estado de Goiás e sua nova sede recebeu o nome de Planaltina de Goiás, popularmente conhecida como “Brasilinha.”

Planaltina hoje possui cerca de 164.939 habitantes contando com a população que vive nas áreas urbanas e rurais e conforme pesquisa da CODEPLAN realizada em 2015,

Planaltina aparece como uma das Regiões com maior ocorrência de pobreza crítica. A Companhia pesquisou as dimensões relevantes da pobreza das famílias, suas criticidades e amplitudes. Foram identificadas cinco dimensões: I) Condições de habitação; II). Acesso a ensino médio de qualidade; III) Dependência infantil; IV) Vulnerabilidade financeira e V) Acesso ao ensino fundamental. É notório que duas das maiores pobreza estejam ligadas à educação, a primeira ao acesso à creche e educação infantil e a outra ao ensino fundamental e médio (SANTOS, SILVA & OLIVEIRA JÚNIOR, 2015, p.29).

A Rota do Cavalo, por sua vez, situa-se na região de Sobradinho a cerca de 20 Km de Brasília. A Rota é formada por ranchos, centros de treinamentos equestres, haras, hotéis-fazenda, além de conter diversos restaurantes rurais. Esta área que passou a ser um importante roteiro turístico e localiza-se em um quadrilátero delimitado por quatro rodovias (BR-020, DF-001, DF-330 e DF-440).

Trata-se de uma região habitada há mais de um século. Antes do surgimento do Distrito Federal, pertencia a Planaltina de Goiás. Esta região apresenta forte marca de religiosidade, traço bastante comum no sertão goiano. Aqui existe outro acampamento onde moram cerca de 30 famílias ciganas. O local serve também de pouso para aqueles ciganos que passam em viagem pela cidade ou para aqueles que buscam por tratamento de saúde.



*Mapa 4: Acampamento destinado aos ciganos – Rota do Cavalo*

### ***5.1.1.3. Organização social e política dos ciganos***

Como já afirmado anteriormente, não se pode considerar os ciganos um povo homogêneo. Esta é uma visão estereotipada construída durante séculos e que ainda hoje constitui o imaginário popular que generaliza as características desse povo, pois nem todos os ciganos falam o mesmo dialeto, nem todos vivem acampados em barracas, nem todos leem a sorte nas mãos.

Frans Moonen (2011, p. 7) define cigano como:

Cada indivíduo que se considera membro de um grupo étnico que se autoidentifica como Rom, Sinti ou CALON, ou um de seus inúmeros subgrupos, e é por ele reconhecido como membro. O tamanho deste grupo não importa; pode ser até um grupo pequeno composto de uma única família extensa; pode também ser um grupo composto por milhares de ciganos. Nem importa se este grupo mantém reais ou supostas tradições ciganas, se ainda fala fluentemente uma língua cigana, ou se seus membros têm características físicas supostamente ‘ciganas’.

Existem alguns fatores que constituem verdadeiros entraves para que os ciganos tenham uma organização política. De acordo com Moonen (2011, p. 170), a desunião é uma característica dos ciganos, isso comprova a sua característica heterogênea, o que explica a grande dificuldade de criar e manter instituições que os representem.

[...] Como na Europa, quase todas estas ONGs são do tipo “de uma pessoa” ou “de uma família” só, embora costumem acrescentar, além de parentes, também o nome de alguns amigos, ciganos ou não-ciganos. Algumas destas ONGs funcionam basicamente como promotores de eventos culturais ou visa obter benefícios financeiros e outros, para si e sua família. Outras pretendem ser ONGs políticas, para promover melhorias econômicas, sociais, educacionais e outras, além de fazer denúncias e reclamar direitos. Os problemas enfrentados pelas ONGs ciganas brasileiras são os mesmos das ONGs ciganas na Europa, citados por outros autores.

Moonen (2011, p. 171-174) aponta como principais problemas impeditivos para a organização deste povo:

#### ***a) A fraca identidade cigana***

De acordo com Barany (2002), o fortalecimento étnico de um grupo advém de sua homogeneidade, o que não acontece com os ciganos. Muito pelo contrário, existem conflitos entre grupos ciganos. Ainda de acordo com este autor os ciganos não compartilham de uma ‘comunidade imaginada’ ou sentimentos pessoais e culturais de pertencimento a uma nação. Dito de outra forma, Moonen expõe um conceito de Acton acerca dos ciganos:

Os ciganos são um povo extremamente desunido e mal definido. Indivíduos que compartilham a ascendência e a reputação de ‘cigano’ podem ter quase nada em comum no seu modo de viver, na cultura visível ou na língua. Os ciganos provavelmente nunca foram um povo unido. (Moonen, 2011, p. 171).

Um exemplo do caráter heterogêneo que permeia tais relações é a organização das ONGs que os representam. É possível existência de Organizações, que mesmo denominadas “nacionais”, muitas vezes são familiares ou locais. Parece haver uma desconfiança entre os vários grupos ciganos. Isso compromete, sobremaneira, o acesso a políticas públicas. Tal característica foi apontada pela cigana DR, secretária da ANEC (Associação Nacional das Etnias CALON) quando questionada sobre esta realidade, uma vez que a pesquisadora constatou que existem no Distrito Federal dois acampamentos ciganos e que ambos possuem sua própria associação representativa:

#### **Excerto 29**

***Pesquisadora (P):** Por que existem muitas associações ciganas no Brasil e não apenas uma só para representar todos os ciganos do país?*

***DR.:** “Elas existe pela desconfiança que uma associação vai defender apenas os interesses seus e não de todos os outros ciganos”.*

Uma forma de se entender o porquê de tais impedimentos para uma organização política dos povos ciganos pode ser explicada por Baptista (2003) quando afirma que a identidade é uma construção histórica que se baseia em um conjunto de valores compartilhados resultantes da relação dialética entre indivíduos e/ou grupos que organizam sua vida cotidiana em torno de atividades semelhantes que ocorre em um determinado espaço geográfico. Assim, a identidade coletiva vai se constituindo ao longo do tempo e dá o sentido de continuidade aos indivíduos, que adotam papéis, normas e valores válidos para todos os componentes do grupo, o que reafirma constantemente, através da memória, a realidade objetiva e subjetiva.

Tal característica é compartilhada por Lima (2014, p. 232). Segundo esta autora:

A identidade coletiva tanto é ausente nas organizações políticas ciganas que, dentre as 21 associações representativas de ciganos existentes no Brasil até 2012, a maioria é composta por um grupo familiar, comumente pequeno, do que por uma união de ciganos de abrangência, no mínimo, regional. Além disso, são

majoritariamente direcionadas à disseminação e conservação do patrimônio cultural, e não à militância de caráter econômico, social e/ou político, o que, aliás, não é uma particularidade dos movimentos ciganos.

É possível compreender um pouco mais desta falta de identidade coletiva entre os ciganos partindo-se dos problemas enfrentados pelas ONGs ciganas brasileiras apontadas por Moonen (2011):

***b) O problema da autoidentificação***

Os grupos ciganos na Europa apresentam muitas autoidentificações, assim é quase impossível reuni-los em uma organização. No Brasil, embora o número de autoidentificações seja menor, como é o caso da etnia Rom, que se divide em subgrupos como os Kalderash, Lovara, Hohorané, Lovara entre outros, existem rivalidades e conflitos entre os grupos. Segundo Moonen (2011), alguns grupos de ciganos Rom chegam a negar a ciganidade dos CALON. Nesse nível de estranhamento entre os Rom e os CALON, os primeiros muitas vezes são definidos como “os verdadeiros ciganos”, o que é bastante contestado. Este fato é um problema que afeta ainda mais a organização das diversas etnias para compor um grupo único, a dos ciganos brasileiros.

***c) A grande dispersão geográfica***

Devido à grande extensão territorial do Brasil e a dificuldade de localização geográfica dos ciganos, assim como a escassez de dados demográficos (só recentemente houve pesquisa do IBGE sobre a localização dos ciganos no Brasil), fica difícil reunir os representantes de todas as áreas geográficas e grupos, pois além da distância, existe o problema do custo com transporte e hospedagem.

***d) A língua e comunicação***

De acordo com Moonen (2011), devido à diversidade linguística entre os ciganos, fica um pouco difícil propor uma ‘língua geral’ cigana/romani. Particularmente, acredito que este não seja um fator impeditivo para a organização dos grupos, uma vez que apesar da diferença entre os vários dialetos falados pelos grupos, todos falam a língua portuguesa.

***e) A rivalidade e competição***

Este problema diz respeito à rivalidade natural, aos ciúmes e competição entre as diversas lideranças ciganas. Isso ocorre, principalmente, quando se recebe recursos financeiros externos seja de entidades não-ciganas civis, religiosas ou governamentais.

Ciganos acusam-se mutuamente de apropriação indébita ou de corrupção. De acordo com Fonseca, a partir do testemunho do professor universitário cigano Hancock (1996, p. 331)

Já se disse mais de uma vez que o maior problema é falta de gente suficiente educada entre nós para organizar as coisas. Isso não é verdade; existem, sem dúvida, suficientes romas educados e preocupados para realizar tarefas. O problema é [que] por alguma razão [somos levados] a querer atrapalhar antes de ajudar aqueles de nós que estão progredindo. Como caranguejos dentro de um balde, quando alguém tenta subir para fora, os outros agarram e puxam para baixo.

Sobre este aspecto, Barany (2002) cita o exemplo do que aconteceu na Hungria quanto à constituição de ONGs, que aumentou de 18 em 1990, para 250 em 1999 e na Eslováquia de 26 em 1995 para 92 em 1999. Grande parte das muitas ONGs eram, na verdade, clube de futebol ciganos. Para Barany, um dos motivos para tamanho aumento seria o fato de os ativistas ciganos não gostarem de dividir poderes.

*f) A liderança e organização*

As lideranças ciganas sempre foram do tipo familiar ou grupal. Os ciganos nunca tiveram uma organização política, uma vez que este tipo de organização implica em mudanças na cultura tradicional. De acordo com Moonen (2011) quando alguns novos líderes ciganos surgem e, muitas vezes, com títulos universitários, publicam artigo e livros e, desse modo, se comunicam com o mundo cigano e não-cigano, estes são acusados de desrespeito às tradições ciganas.

*g) A inexistência de programas*

Como as ONGs ciganas não costumam apresentar programas de ação, e ainda se existirem, tais ações são sempre vagas e genéricas, como por exemplo, “preservar e divulgar a cultura cigana”, “promover o bem-estar da comunidade cigana” ou, ainda, “representar os interesses ciganos”, dificilmente os ciganos terão aspirações e interesses comuns, o que dificulta a unidade dos diversos grupos.

Resumindo, todos esses impeditivos para uma organização política cigana são problemáticos e, desse modo, os diversos grupos ciganos, sobretudo, aqueles mais pobres, de vislumbrar o surgimento de melhores oportunidades na vida.

### *5.1.2. Aspectos culturais dos ciganos*

Iniciamos este texto apresentando a bandeira dos ciganos, que é a mesma em qualquer país. Ela é constituída de duas faixas horizontais, uma verde, simbolizando a terra (valores materiais), outra azul, que representa o céu (valores espirituais). No centro há uma roda vermelha, inspirada nos vurdóns, espécies de carroças usadas ainda hoje por ciganos nômades da Europa e designa a liberdade. A roda contém 16 aros indicando também os 16 principais grupos ciganos. Esta bandeira foi inspirada na bandeira da Índia.



*Figura 15: Bandeira cigana – o céu é meu teto, a terra é minha pátria, a liberdade é minha religião.*

Segundo Ramanush (2011, p. 17) há o Dia Internacional dos Ciganos comemorado em 8 de abril, data em que ocorreu o I Congresso Internacional Roma. No Brasil se comemora o dia do cigano em 24 de maio em reconhecimento pela contribuição das etnias ciganas para a formação da história da cultura brasileira.

A bandeira da Índia, por outro lado, é constituída de três faixas nas cores açafração representando a espiritualidade e a pureza, o branco simbolizando a paz e a verdade e o verde simbolizando a prosperidade e a fertilidade. No centro da bandeira há uma roda na cor azul-marinho com 24 raios que é a Ashoka Chakra (Roda do Dharma, símbolo do hinduísmo).



*Figura 16: Bandeira da Índia – inspiração para a criação da bandeira cigana*

Existe uma imensa diversidade de traços culturais na sociedade cigana, que é constituída por diversos pequenos grupos e, dentro desses grupos, diversas famílias.

De acordo com Fonseca (1996, p.60)

O estudo e a análise de qualquer grupo da sociedade cigana, só poderá ser feito dentro da relação desse grupo com os demais e com relação à sociedade gadjé (não-cigano), com a qual frequentemente estão em oposição.

Assim, comparativamente entre os ciganos e os não-ciganos, Fonseca (1996) apresenta como principais características da sociedade cigana:

*a) O nomadismo*

Sobre a prática do nomadismo, Nicolas Ramanush (2012) afirma que nunca se tratou de uma questão de costumes ou de escolha, mas o resultado das inúmeras perseguições a que os ciganos são submetidos. Ramanush aponta ainda que a questão do nomadismo e do sedentarismo é também um fator gerador de discriminações internas, uma vez que os ciganos sedentários veem o nomadismo como uma forma de “vida primitiva”, e, por outro lado, os nômades questionam a autenticidade da identidade cigana dos sedentários, por terem eles “abandonado as tradições”.

No Brasil, o nomadismo é um atributo do grupo CALON, devido ao trabalho de comércio desenvolvido por eles. Para garantir seu sustento, os CALON necessitam de mobilidade para obtenção e compra de mercadorias e contato com clientes.

Como um ciclo vicioso, os efeitos da exclusão social no Brasil direcionada aos CALON nômades, dentre eles a não frequência à escola, o desemprego e a pobreza, acabam por intensificar o preconceito e até justificar os estereótipos negativos que circundam essa

etnia, não obstante o desconhecimento cultural socialmente generalizado que, por si só, já gera estranhamento. Os ciganos nômades são definidos como povos apátridas e os efeitos dessa particularidade sempre foram seus maiores e mais graves problemas.

*b) A identidade cultural*

De modo geral, a identidade cigana é construída a partir do contraste com a identidade dos não-ciganos. Os ciganos identificam-se como pertencentes a um grupo étnico com costumes diferenciados e determinados pelo modo de vida peculiar, pela profissão, descendência e procedência. A profissão, ou ofício, diferencializa-se entre as etnias, alguns estão voltados para o artesanato, outros para o comércio e outros para o entretenimento.

A profissão determina basicamente o tipo de vida de cada grupo e é tão importante que muitos grupos se autodeterminam pelo nome de suas profissões. De acordo com a Embaixada Cigana, os Calderash (ou caldeireiros) fabricam potes, tachos, panelas fabricadas em alumínio e cobre; os Kovatsa (ferreiros) fabricam ferraduras, rodas e panelas de ferro; os Aurari (ourives) fabricam joias e utilizam basicamente ouro, prata e cobre; os Calon são adestradores de cavalos e, atualmente, vivem de venda de produtos para casa, como tapetes, lençóis, toalhas e panos de prato; os Lautari são músicos.

Como dito anteriormente, a relação entre ciganos e não-ciganos é de contrastes. Para grande parte dos ciganos, não há outra sociedade igual a deles. Não é raro observar ciganos referindo-se a si como ciganos e aos não-ciganos como brasileiros. De acordo com Fonseca (1996, p. 44):

[...] o status do cigano é dado pelo nascimento e é reforçado pela criação. São usualmente informados de sua identidade desde a infância e socializados dentro de uma comunidade distinta, que cuida de seus membros desde o nascimento até a morte. A identidade é construída, portanto, principalmente através da solidariedade, da flexibilidade, de um rígido sistema de tabus e de oposição aos *gadje*, orientação de educação das crianças para a comunidade, que se torna uma continuação das relações de parentesco e que resulta numa criação comunitária, que protege e prepara a criança para os efeitos de qualquer separação que possa acontecer posteriormente.

Desde muito cedo, as crianças ciganas aprendem os costumes de seus grupos. E quando crescem vão aprendendo que devem rejeitar casamentos com não-ciganos devido às grandes diferenças culturais existentes entre eles. Desse modo, a identidade cigana é muito mais uma construção social que uma identidade biológica.

### *c) Família*

Para os ciganos, a família constitui a base para as relações sociais. Esta instituição é tão importante que, se um jovem casar e tiver sua família, ele terá muito mais respeito do que um homem solteiro na comunidade cigana. De acordo com Fonseca (1996), nas sociedades ciganas, os grupos são formados por várias famílias nucleares chefiadas, geralmente, por pessoas mais velhas e do sexo masculino.

Assim, o homem ao casar, continua a residir junto de seus pais. A esposa passa a integrar aquela família. Quando nascem os filhos, o casal deixa a casa da família do marido e passa a residir em sua própria moradia.

As famílias nucleares fazem parte de uma grande família, denominada família extensa, que na verdade é formada pelo conjunto de núcleos familiares. É como se cada família representasse uma célula da família extensa.

A mulher cigana é dependente do marido e assume responsabilidades em seu núcleo familiar como cuidar dos filhos e filhas até a época em que estas casarem, assim como cuidar de suas noras.

As pessoas mais idosas têm grande importância na sociedade cigana, uma vez que são elas as responsáveis pela manutenção das tradições e, também, na transmissão dos valores e normas para o grupo.

O respeito pelos mais velhos decorre principalmente da experiência de vida e sabedoria a eles atribuídos e pelo temor das pragas por eles rogadas, que equivale a dos antepassados, visto que estão mais próximos da morte e do sobrenatural (FONSECA, 1996, p. 46)

A figura do pai é sempre muito importante, pois ele é a primeira autoridade da família nuclear e tem papel decisivo na formação dos filhos e também na resolução de problemas domésticos. O chefe de uma família nuclear apoia-se na autoridade comum da família extensa. Assim, a chefia é sempre exercida por um homem de mais idade dentre os demais. De acordo com Pereira (2009, p. 62):

O ROM, chefe de família, é o defensor da honra, do prestígio social e da coesão da família. O homem cigano decide sobre questões de política interna, tais como o casamento e a boa realização do mesmo, ou seja, ele contribui para que o negócio seja concretizado com sucesso e os rituais sejam mantidos. Também compete ao homem a função de zelar pela palavra dada nos mais variados negócios. Em questão de política externa, cabe ainda ao homem cigano resolver quaisquer assuntos com os não-ciganos. Se sua importância é destacada entre os sedentários, isto é, os que têm residência fixa, o mesmo acontece entre os nômades, pois entre

eles o homem cigano, pai de família cigana, o homem, com seus ofícios – comerciantes, artesão, artista circense, mecânico, profissional liberal, músico, industrial- é responsável pelo sustento econômico da família.

**d) *Descendência***

A organização dos grupos ciganos se dá por meio da linhagem (do pai e da mãe, respectivamente). Um homem sempre defenderá a linhagem paterna em primeiro lugar. Uma cigana quando se casa, passa a pertencer à linhagem de seu marido, no entanto, sua linhagem anterior ao casamento ainda resiste para defendê-la de maus tratos ou por ausência de seu marido. Estudos têm apontado que isso não chega a ser regra, pois em vários grupos temos percebido divergência. Nos estudos de Fonseca (1996, p. 48) realizado em Uberlândia, por exemplo,

“Observou-se que, embora a mulher adote o sobrenome do marido, o novo casal pode, de fato, escolher com qual dos dois grupos se associar numa relação de vizinhança e até mesmo econômica. Foram encontrados vários casais vivendo próximo aos parentes da esposa”.

Os relacionamentos entre os parentes se dá de forma bastante hierarquizada, na qual o homem parece deter maior poder. Depois do pai, o irmão mais velho é o que terá mais poder em relação aos demais irmãos. Interessante notar que o sogro terá mais autoridade com relação à nora do que a sogra em relação ao genro. No primeiro caso, a nora estará sempre subordinada tanto à figura do sogro quanto a de sua sogra, o mesmo não acontece com o marido, este deve apenas respeito a sua sogra e não tem a obrigação de aceitar os conselhos dela.

**e) *Regras de residência***

Conforme já explicado em seção anterior, a mulher cigana sempre acompanha seu marido, designado por Fonseca (1996) como patrilocal. No entanto, o filho mais novo, mesmo ao casar, não sai de casa, pois este tem por obrigação cuidar dos pais e das irmãs solteiras. É observado que em alguns grupos ciganos como os *rudari* e os *kalderash* transferirem a herança para o filho mais novo.

As noras e filhas do sogro têm por obrigação cuidar das tarefas domésticas, sendo que os serviços mais pesados são destinados às noras. Podem existir divergências entre as noras e as sogras, isso vai depender do prestígio social e do poder aquisitivo da noiva.

*f) Casamento*

Os ciganos são monogâmicos, podendo até se casar várias vezes desde que seu casamento anterior tenha sido desfeito. O ato do casamento envolve toda a comunidade, trazendo direitos e obrigações dos cônjuges para com a família a que passam a pertencer. Os rapazes passam da infância para a fase adulta com a obrigação de participar da vida social do grupo, enquanto as meninas, agora mulheres têm por obrigação garantir a ordem, a limpeza e a pureza.

De acordo com Fonseca (1996, p. 51):

Os ciganos são essencialmente monogâmicos e podem se casar várias vezes, desde que o casamento anterior tenha sido desfeito. Casamentos são mais comuns dentro do grupo de relações de parentesco extensas. Mas como forma de evitar que as famílias se tornem uma microsociedade, o que pode reduzir os laços com outros potenciais aliados, os casamentos são também comuns fora da comunidade familiar, mas não muito longe, criando afinidades onde não haja consanguinidade. Desse modo, traçam uma rede de relações sociais mais abrangente. Diferentes agrupamentos de cognatos são ligados por múltiplos laços de casamentos, e um casamento é seguido por outros que reforçam o primeiro.

Outra característica dos casamentos ciganos é a proibição de sexo antes do casamento, uma vez que este constitui uma ponte para o mundo adulto. O casamento cria alianças entre as famílias e ocorre mais ou menos assim: o rapaz se interessa por uma menina e comunica a seu pai seu interesse em casar com ela, o pai do garoto vai até a casa da família e pede a mão da filha em casamento para seu filho. Em pouco tempo o casamento é realizado. Para os ciganos inexistente o período de namoro. Segundo Fonseca (1996, p. 52) “Moças e rapazes cônjuges em potencial, devem se evitar, inclusive durante o noivado oficializado, como forma de preservação da moral das mulheres solteiras.”

*g) Compadrio*

O compadrio designa as relações entre os pais de uma criança e os padrinhos pelo batismo. Os padrinhos, às vezes, são escolhidos muito antes de a criança nascer ou até mesmo antes de o pai da criança casar, por sentimentos como amizade, gratidão ou cumplicidade entre os envolvidos. Uma pessoa deve ajudar os compadres quando estes necessitarem de ajuda, dando-lhes hospitalidade.

### *h) Nascimento*

O nascimento do primeiro filho confere status ao novo casal, uma vez que é esta criança que trará a base para a estabilidade da família. E mais ainda se a criança for um menino, que carregará o nome da linhagem do pai.

A criança é criada no espaço coletivo junto com os demais membros da família extensa, aprende normas e valores por meio das músicas, das conversas e do comportamento dos adultos.

Quanto à aquisição da educação formal, geralmente, as crianças estudam o suficiente para aprender a ler e escrever, mas isso parece estar mudando, muitas crianças têm demonstrado interesse em avançar nos estudos. O ofício é aprendido desde muito cedo por meio da observação.

As punições físicas ou repreensões são raras. Tanto para a criança quanto para o adulto, a opinião da comunidade é fator decisivo. Toda a comunidade supervisiona a educação da criança, assim como cuidam dos idosos da comunidade.

Não obrigatoriamente, mas muitas vezes a puberdade marca a iniciação dos jovens no desenvolvimento da profissão e no momento em que estes devem começar a colaborar com as atividades da família, assim como começam a participar dos problemas familiares preparando-se para uma nova etapa que está por vir, o casamento.

### *i) Morte*

Para os ciganos, a morte constitui a ponte entre Deus e os homens. Quando um cigano morre, seus pertences são queimados e, muitas vezes, os ciganos chegam a abandonar o local onde o cigano vivia, mudando-se para outra cidade com o desejo de se afastar de lembranças tristes. O limite de uma vida impõe o corte espaço-temporal, pois é preciso apagar os sinais que lembram o morto. Conforme Ferrari (2010, p. 257),

O limite de uma vida impõe o limite de um espaço vivido. A morte de uma pessoa instaura um corte espaço-temporal. É preciso criar um vazio, apagando todos os sinais que lembram o morto. E, todavia o morto permanece na ausência. A memória constante daqueles que se foram expressa na recusa mesma dessa rememoração, ao evitar guardar objetos, fotos, ou passar por lugares em que viveram com eles.

Alguns grupos realizam o ritual da pomana, que é uma reunião da família em torno de uma grande mesa, ao redor da qual três turmas de convidados se revezam. Na cabeceira

da mesa pode sentar-se uma pessoa representando o morto, inclusive vestindo suas roupas (ou a cadeira poderá ficar vazia). No ritual são acesas 41 velas e são servidos os pratos preferidos do morto, como forma de “dar força” para o morto seguir na caminhada. A pomana seria uma espécie de missa, em que se pede o perdão e a misericórdia de Deus para o ente querido.

### *5.1.3. A realidade dos calon do DF*

Os grupos ciganos têm uma forma bastante particular de se organizarem. Possuem uma divisão de tarefas em que, no caso daquele grupo, aos homens cabe a provisão da família, seu sustento, provido por meio do comércio de roupas de cama e tapetes. Às mulheres, além dos afazeres domésticos, cabe o cuidado dos filhos e da tenda.



*Fotografia 5: interior de uma tenda cigana*

Fonte: <https://emicles.blogspot.com/2017/05/>

Quanto à organização social dos Calon, existe a figura de um líder do sexo masculino, que é respeitado pelos demais membros da comunidade e é escolhido por notórios atributos morais; as mulheres de maior idade têm grande respeito dentro da comunidade e, muitas vezes, são nomeadas para solucionar possíveis conflitos entre membros do grupo.

As mulheres trabalham com a venda de panos de pratos na cidade e nos afazeres domésticos juntamente com seus filhos maiores.



*Fotografia 6: Atividades domésticas do dia-a-dia*

Fonte: <https://emicles.blogspot.com/2017/05/>

A vestimenta e os adereços utilizados pelos ciganos lhes são muito estimados, uma vez que proporcionam a eles a visibilidade e a identidade cultural perante sua própria comunidade e ao povo não cigano. Sendo assim, os adornos, as joias e os dentes de ouro caracterizam e sinalizam seu pertencimento à comunidade cigana, sendo fundamental na preservação de sua identidade cultural. Os ciganos se utilizam quase exclusivamente da transmissão de conhecimentos e de seus costumes e tradições de maneira oral, em dialeto próprio do seu povo, sendo caracteristicamente ágrafos. Essa condição faz com que não existam registros históricos precisos acerca dos ciganos, o que dificulta a tarefa de determinar sua origem e sistematizar perfis e características mais aprofundadas.



*Fotografia 7: uma tenda – residência de um Calon*

Fonte: <https://emicles.blogspot.com/2017/05/>

## *CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO*

Neste capítulo apresentamos um panorama geral da situação cigana brasileira, focalizando o cenário do Distrito Federal. Neste contexto, fizemos uma explanação sobre o contato dos ciganos com a sociedade não-cigana, além de discussões sobre os aspectos históricos, sociais, políticos e culturais deste povo.

Minha vivência nos acampamentos ciganos no Córrego do Arrozal e na Rota do Cavalo, me permitiu observar e registrar como este povo mantém o desejo de manter viva a sua cultura. Esse fato foi constatado por meio das conversas com membros do grupo e em outros momentos de interação: nas aulas, nas festas, em conversas informais do dia a dia.

Apresentamos também informações relevantes por meio da pesquisa realizada pela CODEPLAN (Companhia de Planejamento do Distrito Federal), pela pesquisa da MUNIC (Pesquisa de Informações Básicas Municipais) e IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

## **CAPÍTULO VI - NESTA SINA DE MUDAR: AS CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR CIGANA BRASILEIRA**

Neste capítulo delinheio a Tese, respondendo à questão-problema apresentada no primeiro capítulo: Quais as contribuições da Sociolinguística, das teorias dos Letramentos, do Multiculturalismo e dos estudos identitários para a criação de uma proposta de um currículo intercultural e inclusivo que atenda pessoas de comunidades romani considerando sua diversidade? O objetivo da pesquisa foi identificar, mediante procedimentos da pesquisa de cunho etnográfico, o contexto sociocultural, linguístico, identitário e de letramentos ciganos, assim como as contribuições da Sociolinguística, das teorias dos Letramentos, do Multiculturalismo e do Currículo para a criação de uma proposta de um currículo intercultural e inclusivo que atenda pessoas de comunidades romani considerando sua diversidade. Ademais, exponho, neste trabalho que a Sociolinguística, as teorias dos Letramentos, do Multiculturalismo e do Currículo têm importantes e relevantes contribuições para a construção e implementação de currículo que atenda satisfatoriamente os povos romani em sua diversidade cultural.

### **6.1. Sociolinguística, das teorias dos Letramentos, do Multiculturalismo e do Currículo para a criação de uma proposta de um currículo inclusivo e intercultural para as comunidades romani.**

Considerando tudo o que foi exposto até o presente momento nesta Tese, tomo a citação de Bortoni-Ricardo (2005, p. 127) como pretexto para fazer meu questionamento neste capítulo. Em seu livro “*Nós chegamos na escola, e agora?*”, a autora pergunta: Tem a Sociolinguística efetiva contribuição a dar à educação? Diante deste questionamento, elaboro o meu: Que contribuições têm a Sociolinguística, as teorias dos Letramentos, do Multiculturalismo e do Currículo que possam subsidiar a construção e implementação de currículo que atenda satisfatoriamente os povos romani considerando sua diversidade cultural?

Para responder a tal pergunta, trouxe para a discussão os autores e suas teorias, minhas vivências, observações e percepções obtidas no campo e também as contribuições dos colaboradores da pesquisa formando assim uma triangulação de dados. Neste sentido, apresentei as bases teóricas nos capítulos II e III, logo após a apresentação do capítulo metodológico, cuja disposição na arquitetura da Tese foi pensada no sentido de sugerir aos

leitores um caminho a ser percorrido durante a leitura deste trabalho. Assim, no capítulo II estabeleço um diálogo entre as teorias da Sociolinguística (que afinal perpassa toda a Tese), aliada às teorias das identidades, do multiculturalismo, dos letramentos, finalizando com a Sociolinguística para tratar da questão da variação linguística no contexto das comunidades ciganas pesquisadas.

No capítulo III ao tratar dos paradigmas educacionais relacionados ao contexto educacional dos ciganos, apresento as bases legais que, de forma direta ou indireta, têm contribuído para diminuir a invisibilidade dos povos romani. Neste contexto, apresento as teorias sobre o currículo em diálogo com as teorias já discutidas anteriormente, sem perder o fio condutor da Tese. Neste capítulo, como tratamos do contexto escolar, trouxemos uma experiência ocorrida no interior de um acampamento cigano, a tenda-escola.

É importante ressaltar que as vozes dos colaboradores da pesquisa constituem a essência deste trabalho que foi pensado por eles, considerando suas angústias, seus desejos e seus sonhos. O meu trabalho foi apenas o de sistematizar as suas falas em consonância com o discurso da academia e, no final, apresentar o resultado nestes pouco mais de quatro anos de intensos diálogos com eles, com colegas e professores, com os textos e comigo mesma nas madrugadas adentro, momentos nos quais ia desenhando esta proposta. Mas qual é mesmo a proposta? Então vamos lá. É chegado o momento de apresentá-la.

## **6.2. As contribuições da Sociolinguística em diálogo com outras áreas - proposta de um currículo inclusivo e intercultural para comunidades romani.**

Os estudos etnográficos e sociolinguísticos realizados em duas comunidades ciganas de etnia Calon situadas no núcleo rural Córrego do Arrozal, em Planaltina e na Rota do Cavalo, em Sobradinho, me permitiram identificar aspectos culturais, antropológicos, linguísticos e sociológicos dos povos romani, que mesmo sendo brasileiros, muitas vezes são tratados como estrangeiros em sua própria terra ficando à margem da participação das políticas públicas que tanto poderiam ajudar na melhoria de suas condições de vida.

Quando estive no campo, percebi o quanto este povo, de minoria étnica, é marcado pela discriminação de toda ordem, de sua linguagem, de suas vestimentas, de seu modo de viver a pouco se prender a bens materiais, o que soa divergente quando relacionado com a cultura dominante dos não-ciganos. Este povo aspira por visibilidade, por querer “ser alguém” e por ser aceito socialmente sem precisar negar sua cultura. Essa minha percepção

é compartilhada pelas colegas de trabalho, as professoras alfabetizadoras CS e IS conforme os excertos a seguir:

### **Excerto 30**

*CS: Eu sugiro pelo fato da discriminação que eles sentem, a construção de uma escola naquela comunidade. Por que ali eles acham difícil sair daquele local para assistir aula fora, até por que são jovens demais, e muitos têm filhos pequenos, não têm como levar, e outros até citavam que quando estavam em sala de aula eram discriminados por uma roupa que tavam vestindo, ou por uma bota, um dente de ouro e por muitas coisas mais. Então eu sugiro uma escola, mesmo ali “praquela” comunidade. Não que eu tivesse falando pra separar os ciganos dos demais, mas pela dificuldade que eles tinham de se locomover daquele local.*

### **Excerto 31**

*IS: Mas com tudo isso, eles demonstravam muito interesse, vontade de aprender e nós pudemos perceber também a facilidade que eles tinham de aprender então, assim, o que me chamou mais atenção ali naquele momento era a vontade que eles tinham de crescer, sair pro mundo, de se formar em algo, de poder ser alguém no mercado de trabalho.*

Os ciganos têm forte apreço por suas características culturais e identitárias e sofrem quando são obrigados a camuflar suas identidades por receio de serem estigmatizados pela sociedade devido a sua condição de ciganos, o que muitas vezes os impedem até de conseguir trabalho formal. Para eles, a língua é uma questão identitária muito forte. Dessa forma, eles não costumam ensinar o dialeto chibi para ninguém, pois além de marca identitária, a língua é para eles, uma forma de se resguardar de possíveis problemas com os não-ciganos.

Os letramentos orais são bastante desenvolvidos pelos ciganos, que historicamente sempre precisaram dessa forma de letramento para o desempenho de suas atividades de compra e venda, para argumentar com os donos de terra, com as prefeituras, com os

administradores das cidades no momento de estabelecer pouso para o descanso das tropas quando viajavam.

### **6.3. O currículo inclusivo e intercultural para comunidades romani**

Embora não haja legislação específica que trate a questão educacional brasileira para estudantes ciganos, existem aparatos jurídicos, seja em preceitos expressos de leis ordinárias e tratados internacionais ratificados pelo Brasil, seja ainda por normas superiores, de natureza constitucional que garantem às crianças e adolescentes que vivem em situações de itinerância (aqui incluem-se os estudantes ciganos) o direito à matrícula escolar. Como forma de respaldar estes casos, costuma-se guiar pela Constituição Federal que define o acesso à educação, direito fundamental de toda criança e adolescente. A Resolução, no. 3, de 16 de maio de 2012, por meio da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, define as diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) também abordam a questão da educação de povos em situação de itinerância em um dos capítulos das referidas Diretrizes. A atual LDB não apresenta nenhum dispositivo sobre a educação de povos em situação de itinerância.

No entanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) introduziram nos currículos escolares a temática da diversidade cultural, embora trazendo ainda em seu arcabouço, resquícios da democracia racial presentes no imaginário social do povo brasileiro. Nesse sentido, os PCN repassaram para a escola a tarefa de superar o preconceito e combater as atitudes discriminatórias, mas deve-se considerar que a tarefa dada à escola como possibilidade de enfrentamento da problemática da diversidade cultural como tema transversal é fator limitante.

A temática voltada para a diversidade cultural sempre esteve ausente das escolas brasileiras e somente a partir de 2003, graças a uma intervenção pública de enfrentamento à discriminação e ao racismo no contexto social e educacional brasileiro, passou-se a estudar as relações étnico-raciais no contexto escolar. O que muitos estudiosos têm visto é que a escola, enquanto agência socializadora, pode reforçar as assimetrias raciais presentes na sociedade, além de difundir o preconceito e a discriminação.

Por outro lado, o tema da inclusão da diversidade na sala de aula sempre esteve atrelado às questões das deficiências físicas ou necessidades educacionais especiais e muito pouco relacionado às minorias étnicas ou a grupos sociais minoritários. Nesta pesquisa, trabalhamos a inclusão no sentido mais complexo, aquele exposto na Declaração de Salamanca de 1994 que no item 7 de suas *Orientações para ações em níveis regionais e internacionais*, diz que:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos **através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades** (grifo nosso). Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola.

Ao relacionar esta citação com a realidade dos estudantes ciganos, concordo com ideia de que as crianças ciganas devam aprender juntas no espaço escolar considerando-se, para isso, suas especificidades. No entanto, não podemos nos esquecer do legado de séculos de preconceitos e discriminação que este povo carrega. De igual modo, é preciso pensar em um currículo que atenda as peculiaridades dos grupos romani.

Mas como definir um currículo? De acordo com Silva (1999), o currículo constitui o espaço em que se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre questões sociais e políticas. É por meio do currículo que certos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”. Nesse sentido, o currículo representa o conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados que contribuem para a construção de identidades sociais e culturais.

Segundo Candau &Moreira (2007), é preciso intensificar a sensibilidade do docente e do gestor para a pluralidade de valores e universos culturais no sentido de resgatar manifestações culturais de grupos cujas identidades se encontram ameaçadas como forma de se reduzir histórias de discriminações e preconceitos.

Nesse contexto, o currículo que propomos leva em consideração toda a comunidade escolar que encontram-se envolvidos no processo ensino-aprendizagem: os alunos, os

professores, os gestores, os técnicos administrativos e demais funcionários. Para isso, nos valem de alguns princípios propostos por Candau &Moreira (2007):

- (i) A adoção de uma nova postura por parte da comunidade escolar, uma postura aberta às diversas manifestações culturais;
- (ii) A reescrita do conhecimento escolar usual, tendo-se em mente as diferentes raízes étnicas e os diferentes pontos de vista envolvidos em sua produção;
- (iii) A evidenciação da construção social e dos rumos dos conhecimentos, cujas raízes históricas e culturais tendem a ser usualmente “esquecidas”, o que faz com que costumem ser vistos como indiscutíveis, neutros, universais e intemporais;
- (iv) O favorecimento de uma visão dinâmica, contextualizada e plural das identidades culturais em articulação com as dimensões pessoal e coletiva dos processos socioculturais do contexto em que vivemos e à história de nosso país;
- (v) A análise do currículo como espaço de questionamento de nossas representações sobre os “outros”;
- (vi) A expansão do currículo como um espaço de crítica cultural;
- (vii) O desenvolvimento do currículo como um espaço de desenvolvimento de pesquisas.

Acreditamos que há necessidade de se considerar estes princípios para que a escola realmente seja o espaço de discussões de valores, interesses, identidades, projetos sociais, culturais e escolares do grupo romani. No dizer de Santomé (1995), é preciso dar voz aos grupos sociais minoritários e/ ou marginalizados que, como não dispõem de estruturas de poder, costumam ser excluídos das salas de aula tendo suas possibilidades de reação, de luta e de afirmação de direitos diminuídas.

Nesse sentido, o currículo deixa de ter a concepção tradicional em que não são considerados os conhecimentos e experiências prévias do alunado, assim como são estabelecidas relações assimétricas entre professores e alunos. Estes são aqueles que precisam receber e processar informações, enquanto aquele é o detentor supremo do conhecimento.

Durante o período em que estive no campo, tive a possibilidade de ouvir os anseios dos ciganos no sentido de ter uma escola que atendesse suas características culturais e realidade social.

O currículo inclusivo e intercultural que recomendamos deve atender aos desejos e às especificidades do grupo de modo a ter significados para os ciganos, é imprescindível que considere sua cultura e tradições. Desse modo, acreditamos que a Etnografia, a Sociolinguística, os Letramentos articulados com o Multiculturalismo, a Interculturalidade e as teorias identitárias possam viabilizar uma proposta curricular que atenda aos ciganos. A seguir, passamos à descrição das contribuições de cada uma dessas áreas para a proposta de criação de um currículo a que se destina esta Tese.

#### **6.4. As Contribuições da Etnografia**

A Etnografia tem uma importante contribuição a oferecer para um currículo inclusivo e intercultural que atenda povos itinerantes como forma de compreender os modos de ser, ver e sentir a realidade pela qual passam os ciganos no dia a dia e, a partir da compreensão dessa realidade, se possa implementar intervenções que possibilitem trazer melhorias para os processos educativos em um modelo de escola intercultural considerando-se a diversidade desses sujeitos nas salas de aula. De um modo geral, a etnografia busca descrever a maneira de viver de um certo grupo, conforme a perspectiva de seus participantes e deve ser usada como ferramenta importante para a formação continuada do professor, uma vez que permite a observação e reflexão dos professores sobre o ambiente escolar. De acordo com André (2012, p. 41)

Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico.

Cabe ao professor manter este olhar atento para as situações vivenciadas no ambiente escolar. É o olhar do professor pesquisador de sua prática em sala de aula. Nesse sentido, a escola passa a ser vista como um espaço dinâmico, onde “ocorrem movimentos de aproximação e de afastamento, onde se criam e se recriam conhecimentos, valores e significados” (ANDRÉ, 2012, p. 41).

Bortoni-Ricardo (2008, p. 32-33) chama a atenção para o papel do professor em sala de aula, o de pesquisador de sua prática pedagógica. Segundo essa autora

o docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a ser fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se

profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos.

Para se compreender esse dinamismo próprio da vida escolar, André (2012) expõe as três dimensões que devem ser consideradas: a institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sociopolítica/cultural. A dimensão institucional refere-se ao contexto da prática escolar, constitui as formas de organização do fazer pedagógico, das estruturas de poder e de decisão, a disponibilidade de recursos humanos e materiais. Em um contexto social mais amplo, a organização escolar pode ser afetada por políticas educacionais, as expectativas da comunidade com relação à educação escolar. Dito de outro modo, a dimensão institucional age como elo entre a *práxis* social mais ampla e o que ocorre no interior da escola.

A dimensão instrucional diz respeito às situações de ensino formadas pela tríade professor-aluno-conhecimento. Nesse contexto, estão inseridos os objetivos e conteúdos de ensino, as atividades e material didático, assim como a linguagem entre professores e alunos e as formas de avaliação e processo ensino-aprendizagem. Nessa situação, devem ser considerados a situação concreta dos alunos envolvendo seus processos cognitivos, afetivos, morais, políticos, éticos, cognitivos, entre outros.

A dimensão sociopolítica/cultural refere-se a um contexto mais amplo que envolve os determinantes macroestruturais da prática educativa. Nesta dimensão estão incluídas as forças políticas e sociais, assim como os valores e concepções presentes na sociedade.

Essas três dimensões foram postas neste trabalho no sentido de direcionar a investigação da prática pedagógica cotidiana. Bloome (1993) situa a origem da etnografia no contexto de questões que emergem no campo educacional quando cresce a diversidade de sujeitos nas salas de aula. Nesse cenário, uma etnografia de sala de aula contribui para “re-conceber-se” o que é uma sala de aula e o que acontece ali, a etnografia articula relações de grupos sociais, culturais e linguísticos de grupos dominantes com grupos não dominantes, gerando novas direções para o currículo e ensino.

No ambiente de um acampamento cigano há muitas demandas que precisam ser resolvidas, conforme se percebe nos depoimentos dos ciganos que vivem nestes acampamentos

### Excerto 32

**Pesquisadora:** Já teve a experiência do DF Alfabetizado que em outro acampamento é:: que os professores iam dar aula de alfabetização é.. você conhece essa experiência?

*DR: eu conheço e sei que dava muito certo. Infelizmente, aconteceu né uma tragédia lá dentro do acampamento, mas não vejo motivo de preconceito, porque apesar de sabermos que a nossa casa é simples, ela tem que ser respeitada. Infelizmente, lá no acampamento os policiais entraram. Neste tempo falaram que o delegado de Planaltina estavam com uma “rexa” muito grande com os ciganos e aí muitos vizinhos que tinham condição no Arroizal, o pessoal tava assim tipo implicando porque eles conseguiu essa terra pelo MPU. Infelizmente, é o que a gente fala, quando um cigano fizer alguma coisa de errado que ele pague como indivíduo e não como cultura e etnia. A gente bate sempre na tecla: Será que eu tenho que responder por todo mundo? Será que se eu D. errar, meu pai tem que ir preso e minhas irmãs também? Não na sociedade comum, quando um erra, ninguém vai recriminar a família não. Ele vai preso como indivíduo, como pessoa. E aí a polícia entrou lá, bateram nas mulheres, colocaram adolescente dentro de camburão e aí eles foram embora, mas lá tava dando muito certo. Tinha uma tenda-escola, eles estavam muito feliz, muito empolgado. Tinha o lanchinho na hora que ... Era uma lugar aberto, era uma tenda, ninguém tava se sentido preso. Seria muito bom essa oportunidade aqui no acampamento.*

Partindo de um olhar etnográfico lançado para dentro de um acampamento cigano e das pessoas que lá habitam e convivem, podemos ter maiores condições de implementar ações que visem a melhoria da educação escolar naquele ambiente, tais como a adoção de estratégias que sejam mais satisfatórias para o ensino-aprendizagem, os recursos didáticos, os conteúdos a serem aprendidos, entre outros.

## 6.5. As Contribuições da Sociolinguística

As contribuições da Sociolinguística em suas subáreas interacional, variacional e educacional para a criação de um currículo para comunidades romani estão nos conceitos de competência comunicativa, na pedagogia culturalmente sensível e na andaimagem e nas pistas de contextualização, com vistas a instrumentalizar o aluno, sobre possibilidades de valorização da própria língua e cultura e combater o preconceito linguístico/social contra esses povos. Quanto à competência comunicativa busca-se instrumentalizar os alunos ciganos para a adequação da linguagem às diversas ocasiões e situações comunicativas, para combater o preconceito e ao mesmo tempo ajudar o aluno a ter acesso ao estilo prestigiado da língua. Foram vários os momentos em que percebemos nos ciganos a clara aflição por não ‘saber’ como lidar com a monitoração de suas falas em momentos nos quais precisavam tratar de questões relacionadas ao acampamento, ao acesso às políticas públicas ou em eventos em sala de aula com professores e demais colegas não-ciganos.

### Excerto 33

*Professora, a gente vai lá no CRAS [(Centro de Referência em Assistência Social)] e eles não quer atender a gente. A gente vai pedi o cartão da bolsa família, mas tá difícil. Eles olha para nós e tem má vontade de ajudar nós. A gente não sabe falá com eles (grifo nosso).*

Cabe ao aluno fazer suas escolhas linguísticas de acordo com a situação em que está inserido e com seus interlocutores. Nesse contexto, cabe à escola instrumentalizá-lo a ampliar seu repertório linguístico, o mais variado possível, de forma que esse sujeito tenha a opção de utilizá-lo e ser aceito nas mais diferentes comunidades de fala. De acordo com Bortoni-Ricardo (2009), todo falante nativo de português, independentemente de sua posição no contínuo de urbanização e independentemente também do grau de monitoração estilística na produção de uma tarefa comunicativa, produz sentenças bem formadas.

Por muito tempo, (e eu acrescentaria que ainda hoje existe quem assim pense), existe a ideia sustentada pela escola de que o fracasso dos alunos oriundos de classes populares se dava por algumas questões, que Magda Soares (1991) denominou de ideologias: a ideologia do dom, a ideologia da deficiência cultural e a ideologia das diferenças culturais.

Segundo a ideologia do dom, a causa do fracasso escolar das crianças de camadas populares se dava porque estas não apresentavam condições básicas para aprender, adaptar-se ou ajustar-se ao que a escola oferecia; segundo a ideologia da deficiência cultural, as crianças socioeconomicamente desfavorecidas apresentavam deficiências afetivas, cognitivas e linguísticas; quanto à ideologia das diferenças culturais, os padrões culturais das classes dominadas são consideradas subculturas em comparação com a cultura dominante.

Soares (1991) dialoga com a fala da colaboradora, que acredita “não saber falar com a servidora do CRAS”, pois acredita que sua língua não serve, é errada. Corroborando com o depoimento da colaboradora, Soares ressalta que a questão de noção de variedade linguística e sua não-hierarquização é aceita entre uma língua e outra, mas intralinguisticamente, o preconceito ainda prevalece, pois, falantes de um “dialeto não-padrão são considerados linguisticamente ‘deficientes’ e, por consequência, também cognitivamente ‘deficientes’

Nesse sentido, a escola deve conscientizar o aluno de que existe um julgamento sobre a linguagem e de que algumas variantes linguísticas não são bem aceitas podendo provocar preconceito em determinados contextos. Nesse sentido, os usuários não aceitas socialmente podem ser estigmatizados por não corresponder ao que os diferentes grupos sociais julgam como “bom” “certo” e “verdadeiro”.

Outra contribuição da Sociolinguística para a criação de um currículo advém do conceito de Pedagogia culturalmente sensível (*A culturally responsive pedagogy*) proposto por Frederick Erickson. Segundo Erickson, essa proposta pedagógica consiste em um tipo especial de esforço, empreendido pela escola, capaz de reduzir as dificuldades de comunicação entre professores e alunos, desenvolver a confiança, além de prevenir conflitos que provocam mal-entendidos e acaba por se transformar em confrontos amargos de identidades entre alunos e professores. A escolha por uma pedagogia culturalmente sensível às diferenças culturais e linguísticas dos alunos, ao repertório linguístico da comunidade, aos valores e identidades sociais em que estes estão inseridos, são de extrema relevância para o desenvolvimento dos objetivos, dos métodos e, também, dos materiais didáticos para o trabalho na escola.

O professor também deve ter noção de outro procedimento que é o de oferecer níveis de ajuda ao aluno, processo denominado por Bortoni-Ricardo & Sousa (2006, p. 36) por

andaime ou andaimagem. Trata-se de um “tipo especial de interação, batizado por Jerome Bruner (1983) de *scaffolding* (“andaime”) e divulgado na literatura linguística por Courtney Cazden. O andaime é um termo metafórico conceitualmente descrito pela psicóloga Lauren Resnick (1985)”. Desse modo, o andaime ou andaimagem consiste na assistência visível ou audível que um membro mais experiente a um aprendiz, em qualquer ambiente social.

Este conceito liga-se a dois outros: o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e o conceito de pistas de contextualização. O primeiro foi introduzido por L. Vygotsky (1991), que propõe a existência de dois níveis de desenvolvimento infantil. O primeiro é chamado de real e engloba as funções mentais que já estão completamente desenvolvidas (resultado de habilidades e conhecimentos adquiridos pela criança); o segundo nível de desenvolvimento apregoado por Vygotsky é a zona de desenvolvimento proximal, que consiste em funções que a criança consegue realizar com a assistência ou ajuda de um par mais experiente.

Voltando à metáfora do andaime como instrumento usado nas construções, esta ajuda deve ser dispensada aos alunos enquanto constroem seus conhecimentos, mas devem ser retiradas paulatinamente à medida que estes dominam um conceito mais simples e passam para outro mais complexo.

Como este conceito pode ser útil para a nossa proposta de currículo? Ora nos momentos dialógicos em sala de aula quando o professor concede a palavra a seus alunos, possibilitando-os a expor seus conhecimentos prévios sobre os temas desenvolvidos em aula, quando fornece modelos na língua padrão sem constranger o aluno que utiliza sua variante linguística e quando utiliza estratégias de ajuda com relação ao emprego de termos da língua ou no uso de termos mais monitorados, por exemplo, no momento da leitura de textos do livro ou menos monitorado, quando explica um termo encontrado no texto lido. Estas estratégias contribuem significativamente para implementar padrões interacionais simétricos em sala de aula.

O conceito de pistas de contextualização indicam quaisquer sinais verbais ou não-verbais que, processados juntamente com elementos simbólicos gramaticais ou lexicais, servem para construir a base contextual para a interpretação localizada, afetando assim a forma como a mensagem é compreendida. Dito de outro modo, as pistas de contextualização seriam traços linguísticos que servem para sinalizar aos participantes de uma interação que

a comunicação transcorre sem problemas e que a intencionalidade do interlocutor está sendo acessada. Um exemplo transcorrido em sala de aula seria o momento em que, o aluno explicando um assunto a pedido do professor, “lesse” suas expressões faciais no sentido de confirmar se estava indo na direção esperada

## **6.6. As Contribuições dos Letramentos**

Magda Soares (2012) contrapõe duas definições para Letramento para explicar que sob esta ou aquela definição subjaz uma dimensão epistemológica diferente. Para Graff (1987, p. 18-19), letramento é “acima de tudo uma tecnologia ou conjunto de técnicas usadas para a comunicação e para a decodificação e reprodução de materiais escritos ou impressos”; para Scribner (1984, p. 7-8), “o letramento é um fenômeno social”, “um produto da transmissão cultural”, “uma definição de letramento implica a avaliação do que conta como letramento na época moderna em determinado contexto social”.

Assim, as duas dimensões de letramentos são a individual e a social. Quando o foco é posto na dimensão individual, o letramento é visto como atributo pessoal, ao passo que se o foco está na dimensão social, o letramento é um fenômeno cultural.

Nesse contexto, pode-se dizer que o letramento envolve os processos de leitura e escrita. Tomando a dimensão individual, temos a leitura como uma tecnologia que se estende desde a ação de relacionar símbolos escritos à unidades de som (decodificação) até a capacidade de interpretar textos escritos.

Segundo Soares (2012, p. 69)

A leitura estende-se da habilidade de traduzir em sons sílabas sem sentido a habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui, dentre outras: a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar previsões iniciais quando necessário, de refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo.

De igual modo, entende-se habilidades de escrita como as habilidades de registro. Segundo Soares (2012, p. 70),

A escrita engloba desde a habilidade de transcrever a fala, via ditado, até habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui a habilidade motora (caligrafia), a ortografia, o uso adequado de pontuação, a habilidade de selecionar informações sobre um determinado assunto e de caracterizar o público desejado como leitor, a habilidade de estabelecer metas para a escrita e decidir qual a melhor forma de desenvolvê-la, a habilidade de organizar ideias em um texto escrito, estabelecer relações entre elas, expressá-las adequadamente.

Diante de tais considerações, pergunta-se: que habilidades de leitura e escrita ou da falta delas fazem um sujeito ser letrado ou iletrado? Não é fácil responder a essa pergunta, uma vez que o letramento constitui uma variável contínua, nesse sentido “é difícil especificar, de uma maneira não arbitrária, uma linha divisória que separaria o indivíduo letrado do indivíduo iletrado.”(Soares, 2012, p. 73). Street diverge desse tipo de abordagem dicotômica, optando pelo estudo de práticas de letramento em contextos culturais e ideológicos diversos.

De fato, incorrendo por este caminho, estamos tratando apenas de um tipo particular de letramento, o letramento escolar, que não é o único em meio a outros tantos tipos de ‘letramentos’ como, por exemplo, o familiar, o religioso, o publicitário, o científico - que surgem e se desenvolvem na sociedade, portanto, exterior à escola, não devendo, desse modo, ser desconsiderados. É preciso reconhecer a diversidade de práticas de letramento que fazem parte do cotidiano das pessoas, é preciso perceber o letramento como um conjunto de práticas sociais.

De acordo com Scribner & Cole (1981, p. 236),

Essa noção de prática guia o modo como buscamos compreender o letramento. Em vez de focalizar exclusivamente a tecnologia de um sistema de escrita e suas reputadas consequências (‘escrita alfabética promove abstração’, por exemplo), abordamos o letramento como um conjunto de práticas socialmente organizadas que fazem uso de sistemas simbólicos e tecnológicos para produzi-las e disseminá-las. O letramento não consiste apenas em saber ler e escrever um tipo de escrita particular, mas em aplicar esse conhecimento para propósitos específicos em contextos específicos de uso. A natureza dessas práticas, incluindo, certamente, seus aspectos tecnológicos, determinarão os tipos de capacidades (‘consequências’) associadas ao letramento.

Street (2014) distingue dois tipos de letramento: o letramento autônomo e o letramento ideológico. Segundo o modelo autônomo, o letramento é uma habilidade adquirida por um indivíduo, geralmente, dentro de um contexto educacional. Por outro lado, o modelo ideológico oferece uma visão culturalmente sensível das práticas de letramento, uma vez que considera que essas práticas variam de um contexto para outro e se transformam

ao longo de momentos históricos determinados. Street prefere trabalhar com o modelo ideológico de letramento, pois ele mesmo ressalta que

Prefiro trabalhar com base no que chamo de modelo “ideológico” de letramento, o qual reconhece uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras (STREET, 2007, p. 466 )

Rojo (2009, p. 107) ao considerar a contemporaneidade em que vivemos questiona: “o que significa trabalhar a leitura e a escrita para o mundo contemporâneo? Como esboçar políticas de letramento ao longo da vida que realmente sustentem e desenvolvam os recursos, processos e metas que existem e são requeridos na vida cidadã contemporânea? ”

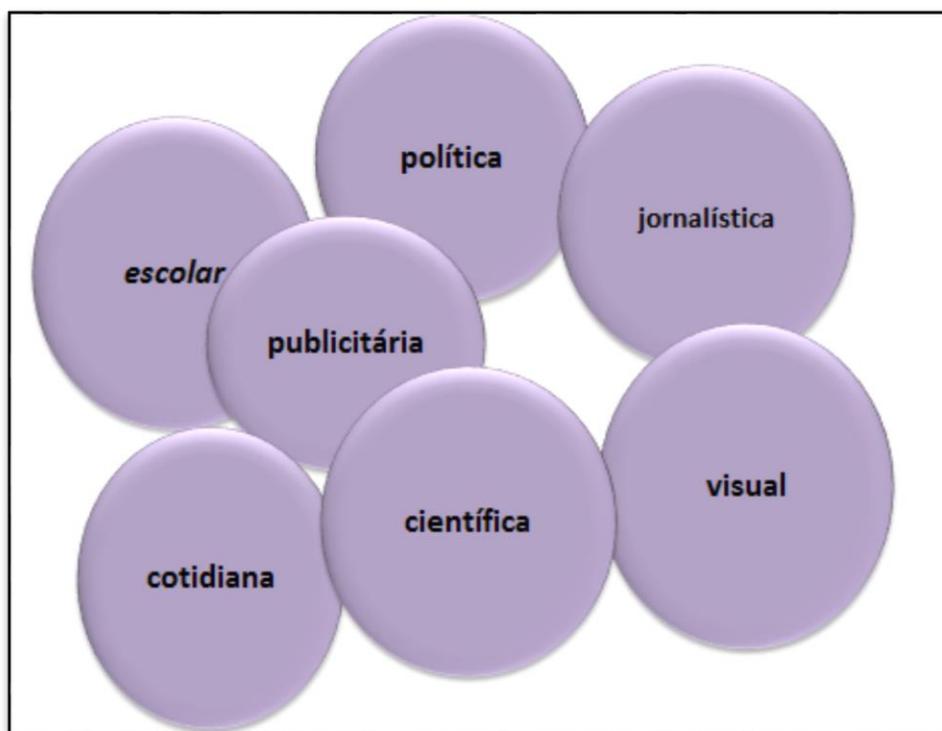
Creio que a preocupação da autora reside no fato de a escola, como principal agência de letramento, considerar apenas as práticas relacionadas ao contexto escolar, ou seja, a somente uma das muitas esferas discursivas. É preciso ir além, “é preciso que a educação linguística leve em conta os multiletramentos (ou letramentos múltiplos) e os letramentos multissemióticos e os letramentos críticos”.

O primeiros dizem respeito aos letramentos das culturas locais (dos alunos, professores e comunidade escolar) em diálogo com os letramentos institucionais; os segundos são aqueles exigidos na contemporaneidade e são do campo de outras semioses como, por exemplo, a imagem, a música, o *design* entre outros e não somente a escrita; letramentos críticos seria o letramento capaz de aumentar a consciência crítica social dos alunos e isso é possível a partir do momento em que se insere os alunos em textos e diálogos que aguçam sua consciência crítica.

Um exemplo de letramento crítico, seria o letramento visual crítico. Este tipo de letramento tem sido negligenciado nos currículos escolares numa época em que o desenvolvimento de cidadãos letrados visualmente é fundamental.

Paulo Freire (2003) embora não utilizando a expressão “letramentos críticos”, acreditava que os alunos não só se tornariam criticamente informados, mas também eticamente comprometidos a transformar a sociedade. Para ele, o letramento crítico é principalmente a leitura do mundo, conforme suas próprias palavras “A leitura do mundo precede a leitura da palavra.”

Apenas como forma de exemplificar, apresentamos por meio de uma figura adaptada de Rojo (2009, p. 110), as diversas esferas que perpassam a atividade humana, os mais variados discursos e a circulação de cada um deles interpenetrado nos outros.



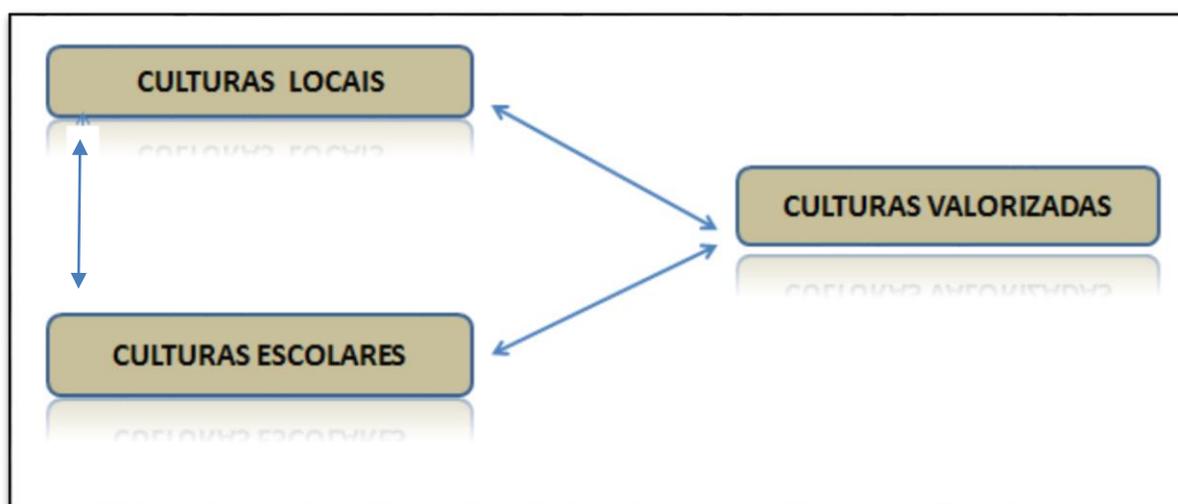
*Figura 16: Exemplos de letramentos*

Trazendo todas estas discussões até aqui, cremos que são muitas as contribuições dos Letramentos para a implementação de um currículo inclusivo e intercultural. Como forma de exemplificar, temos:

(i) **os letramentos multissemióticos** – dado o contexto do inter cruzamento das mais variadas linguagens, podemos desenvolver em conjunto com os alunos e de forma interdisciplinar, trabalhos de leitura e escrita em diversas linguagens: imagética, escrita, oral, corporal, midiática. No contexto de múltiplas informações e da necessidade de novas habilidades de leitura que os gêneros multissemióticos e multimodais em que estamos mergulhados atualmente, a simples leitura e escrita de textos não dão conta da multiplicidade de possibilidades que as tecnologias da informação e da comunicação podem proporcionar. Desse modo, os gêneros multissemióticos e multimodais despontam como gêneros imprescindíveis para auxiliar no desenvolvimento da compreensão leitora, uma vez que a

imagem e a palavra mantêm estreita relação. Nesse sentido, é indiscutível proporcionar aos nossos estudantes o contato com toda essa variedade de gêneros discursivos no sentido bakhtiniano. Os estudantes ciganos têm grande necessidade de adentrar nesse universo multissemiótico.

(ii) **os letramentos multiculturais** – aqui podemos trabalhar o entrecruzamento das diversas culturas mediante o diálogo entre os letramentos locais (cultura local e popular) e produtos culturais institucionais como o escolar, por exemplo. Nesse sentido, a escola estará “formando um cidadão flexível, democrático e protagonista, multicultural em sua cultura e poliglota em sua língua” (ROJO, 2009, p. 115). Portanto, a escola não pode deixar de trabalhar, desenvolver e valorizar essas novas práticas de letramento, já que fazem parte do universo dos alunos. Somente assim, a escola poderá preparar melhor o educando para se portar com mais autonomia na sociedade atual e diante dos novos conhecimentos que lhe são exigidos. Inseridos no espaço multicultural, é imprescindível que os estudantes ciganos se reconheçam nos textos e nos discursos, assim como no diálogo multicultural. Cabe à escola trazer “para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-la vozes de um diálogo.” (ROJO, 2009, p. 115)



*Figura 17: Diálogo entre culturas*

(iii) **os letramentos críticos** – significa que precisamos trabalhar os diversos textos a partir de uma abordagem mais discursiva, crítica como forma de desvelar intenções, ideologias, finalidades. É necessário “localizar o texto em seu espaço histórico e ideológico e desvelar seus efeitos de sentido, replicando a ele e com ele dialogando” (ROJO, 2009, p. 120).

Nas abordagens aqui focalizadas, o letramento é visto como um fenômeno plural, uma vez que reconhecemos que não existe apenas um tipo de letramento, mas letramentos, que surgem ou se modificam conforme o avanço tecnológico e o desenvolvimento da sociedade. E, nesse contexto, diversas agências de letramento vão se constituindo por meio de eventos e práticas que as definem como tal.

Conceber o letramento como um fenômeno plural sinaliza a compreensão de que a língua não é única, homogênea, universal e atemporal, mas ligada à complexidade da vida moderna. Tal pluralidade se configura nos usos que fazemos da escrita circunscrita em um contexto sociocultural do qual fazemos parte.

### **6.7. As Contribuições do Multiculturalismo e da Interculturalidade**

Candau (2012) já alertava sobre a articulação da igualdade e diferença no contexto escolar. Para ela, durante muito tempo na cultura escolar se enfatizou a questão da igualdade, afirmando a hegemonia e silenciando a pluralidade de vozes, estilos e sujeitos socioculturais. Neste cenário, as vozes silenciadas começaram a fazer o movimento contrário e, por meio, dos movimentos sociais passam a defender o direito à diferença, a uma cultura educacional mais plural, busca-se, assim, “reinventar a escola”.

No meio deste processo de reinvenção da escola, surge a interculturalidade como elemento capaz de articular a igualdade e a diferença. Candau (2012), afirma que, se quisermos promover uma educação intercultural crítica e emancipatória, precisamos considerar algumas atitudes sintetizadas nas ações a seguir: desconstruir, articular, resgatar e promover. Estas atitudes são importantes para subsidiar nossa proposta de um currículo inclusivo e intercultural.

Nesse sentido, apresentamos, a seguir, uma importante contribuição de Candau (2012, p. 46) para uma educação inclusiva e intercultural. Vejamos:

(i) DESCONSTRUIR

**Penetrar no universo de preconceitos e discriminações presentes na sociedade brasileira** – consiste no reconhecimento do caráter desigual, discriminador e racista de nossa sociedade. Esta realidade se apresenta entre nós de maneira difusa, sutil e está presente em todas as relações sociais. Nesse sentido, devemos questionar o caráter monocultural, assim como o etnocentrismo que estão presentes nas políticas educativas e, em consequência disso, na escola. Diante dessa realidade, devemos nos perguntar quais os critérios utilizados para a seleção dos conteúdos escolares.

(ii) ARTICULAR

**Articular igualdade e diferença** – devemos articular as políticas educativas e práticas pedagógicas, o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural em nossas escolas.

(iii) RESGATAR

**Resgatar os processos de construção de nossas identidades culturais** – é importante para a construção de um currículo inclusivo e intercultural que se considere as histórias de vida das diversas identidades culturais que permeiam nossa sociedade, evitando, desse modo, a visão das culturas como universo fechado, puro e genuíno.

(iv) PROMOVER

**Promover experiências de interação sistemática com os ‘outros’** - ao se promover a interação entre as diversas culturas de modo a romper com a ‘guetificação’, presente nas instituições educativas, um desafio para a educação, é necessário experimentarmos a interação entre as diversas formas expressão, assim como dos modos de viver de toda a comunidade escolar. De igual modo, devemos ter o cuidado para não transformarmos a proposta de uma educação intercultural a meros momentos, atividades ou situações específicas ou ainda privilegiar um grupo em detrimento dos demais, pois nossas escolhas podem afetar, sobremaneira, a seleção curricular, as atividades extraclasse, o papel do professor para com a comunidade escolar, as linguagens e, também, a própria organização escolar.

Ao se promover as experiências dos diversos membros da comunidade escolar, estamos favorecendo a construção do empoderamento de grupos silenciados e marginalizados ao longo da história de nosso país como é o caso dos ciganos.

De acordo com Fleuri (1999, p. 280):

A educação intercultural se configura como uma pedagogia do encontro até suas últimas consequências, visando promover uma experiência profunda e complexa, em que o encontro/confronto de narrações diferentes configura uma ocasião de crescimento para o sujeito, uma experiência não superficial e incomum de conflito/acolhimento. No processo ambivalente da relação intercultural, é totalmente imprevisível seu desdobramento ou resultado final. Trata-se de verificar se ocorre, ou não, a "transitividade cognitiva", ou seja, a interação cultural que produz efeitos na própria matriz cognitiva do sujeito; o que constitui uma particular oportunidade de crescimento da cultura pessoal de cada um, assim como de mudança das relações sociais, na perspectiva de mudar tudo aquilo que impede a construção de uma sociedade mais livre, mais justa e mais solidária.

Nesse sentido, a proposta de uma educação intercultural visa promover uma educação dialógica entre os diversos grupos e suas culturas de modo a favorecer a construção de uma educação plural, articulando-se políticas de igualdade com políticas de identidade.

Antonio Nanni, autor de *L'educazione interculturale oggi in Italia: panorama e prospettive* (1998), afirma que, para que uma educação intercultural aconteça são necessárias três mudanças no sistema escolar, a saber:

(i) A realização do princípio da igualdade de oportunidades – a educação intercultural requer um papel ativo de seus educandos, um repensar as funções, os métodos e também as estratégias de ensino e conteúdo de modo a superar o caráter monocultural que a escola vem apresentando;

(ii) A reelaboração dos livros didáticos, a adoção de técnicas e de instrumentos multimediais - a prática educativa é estimulada a se tornar sempre mais interdisciplinar e multimedial por meio de técnicas e metodologias ativas, os livros didáticos devem ser escritos para alunos pertencentes a "muitas culturas", alunos que são diferentes entre si no modo de interpretar fatos, eventos, modelos de comportamento, ideias, valores;

(iii) A formação e a requalificação dos educadores são talvez o problema decisivo, do qual depende o sucesso ou o fracasso da proposta intercultural - consiste na superação da perspectiva monocultural e etnocêntrica que configura os modos tradicionais e consolidados da ação de educar, assim como a mentalidade pessoal, os modos de se relacionar com os outros e de atuar nas situações concretas.

Essas são as contribuições da interculturalidade e do multiculturalismo no sentido de fomentar a pesquisa da educação de comunidades itinerantes, de minorias étnicas e de tantos outros grupos a partir de uma perspectiva intercultural. Deve-se pensar em práticas efetivas que possibilitem a integração dos diferentes, para que, assim, haja respeito e valorização de todos. Além destas, apresentamos outras sugestões para o enriquecimento de nossa proposta que partiu do estudo sobre a inclusão dos alunos das comunidades ciganas nas escolas portuguesas, realizado por Jorge Manuel Pereira, sob a orientação da Profa. Dra. Isabel André da Faculdade de Letras, Departamento de Geografia da Universidade de Lisboa.

Em tal estudo, é citada a presença de um mediador sociocultural, que embora não sendo uma presença constante em todas as escolas que têm nas suas turmas alunos pertencentes às várias minorias presentes em Portugal, estes desempenham um papel decisivo na escolarização das crianças pertencentes às comunidades ciganas, favorecendo a sua integração, promovendo o diálogo intercultural entre as partes, reforçando a coesão social, prevenindo e resolvendo os conflitos sociais que possam surgir.

Trazendo a discussão para a realidade da educação no âmbito do Distrito Federal, onde se localizam os acampamentos das duas comunidades ciganas desta pesquisa, acreditamos que a presença dos mediadores pode contribuir, sobremaneira, para a definição de estratégias de intervenção social mais eficazes, além de facilitar a comunicação entre os professores, dos demais profissionais que trabalham nas escolas, alunos ciganos e suas famílias e, também, proporcionar equidade em relação aos restantes dos alunos.

No Distrito Federal existem os educadores sociais, acredito que estes profissionais, após curso de formação em educação intercultural, poderiam atuar como mediadores socioculturais. Outra ideia é aproveitar os próprios ciganos com formação mínima em nível médio para trabalhar tanto como mediadores socioculturais como ajudar na formação dos demais mediadores não-ciganos no intuito de explicar questões relativas à cultura cigana.

Outra sugestão é proporcionar aos professores em serviço nas escolas públicas do Distrito Federal que têm alunos ciganos, formação continuada sobre educação intercultural no sentido de diminuir as representações sociais negativas sobre tais estudantes nas salas de aula de suas escolas.

Além disso, seria interessante estabelecer parcerias entre universidades públicas e comunidades ciganas para atendimento de educação escolar nos acampamentos, pois além

de se tornar menos oneroso para o governo, ajudará na formação de professores segundo uma perspectiva de trabalho inclusivo e intercultural.

### *CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO*

Defendemos neste trabalho a tese “A Etnografia, a Sociolinguística, os Letramentos aliados aos estudos multiculturais e identitários trazem contribuições que possibilitam a criação de um currículo inclusivo e intercultural para a população cigana”.

O objetivo geral deste estudo foi identificar, mediante procedimentos da pesquisa de cunho etnográfico, o contexto sociocultural, linguístico, identitário e de letramentos ciganos, assim como as contribuições da Sociolinguística, das teorias dos Letramentos e do Multiculturalismo que possam subsidiar a criação de um currículo intercultural e inclusivo que atenda pessoas de comunidades romani considerando sua diversidade.

A partir desta pesquisa, após análise de dados gerados no interior das comunidades ciganas pesquisadas por meio de observação participativa, das falas dos colaboradores da pesquisa, das contribuições teóricas que respaldaram o presente estudo, concluímos que a Sociolinguística, as teorias dos Letramentos, do Multiculturalismo, dos estudos identitários e do Currículo dão suporte teórico e metodológico para responder ao objetivo e a questão-problema desta pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Defendemos neste trabalho a tese “A Etnografia, a Sociolinguística, os Letramentos aliados aos estudos multiculturais e identitários dão base para se pensar na criação de um currículo inclusivo e intercultural para a população cigana”.

O objetivo geral deste estudo foi “Identificar, mediante procedimentos da pesquisa de cunho etnográfico, o contexto sociocultural, linguístico, identitário e de letramentos ciganos, assim como as contribuições da Sociolinguística, das teorias dos Letramentos e do Multiculturalismo que possam subsidiar a criação de um currículo intercultural e inclusivo que atenda pessoas de comunidades romani considerando sua diversidade”.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, em um percurso que durou cerca de cinco anos desde minhas primeiras incursões em campo, ainda como observadora do trabalho dos professores alfabetizadores da Tenda-escola no Programa DF Alfabetizado, foi possível verificar que a troca de experiências entre ciganos e não-ciganos consistiu em um diálogo entre culturas no sentido de uma tentar compreender a outra, o que nem sempre foi tarefa fácil para ambos os grupos, mas que houve esforço mútuo de um se colocar no lugar do outro. Isso provocou o ganho de conhecimentos interculturais de grande relevância e significados para os dois grupos.

Quando nos propusemos conhecer os ciganos em seus aspectos históricos, culturais, políticos e sociais, foi possível observar e registrar o quanto este povo é ávido por manter viva sua cultura, além de ver diminuir sua invisibilidade, preconceito e discriminações de toda uma história de vida no decorrer de séculos.

Buscamos com este estudo, inicialmente contribuir para a diminuição da invisibilidade e preconceitos por que passam os ciganos diariamente nas mais diversas esferas sociais e também para contribuir para revelar um pouco de suas vivências, sentimentos, sonhos e desejos desse povo no sentido de lançar um olhar diferenciado sobre as especificidades desses grupos, assim como mostrar as possibilidades de se repensar um currículo educacional que atenda suas demandas.

Os capítulos desta tese foram organizados em diversos eixos de modo que um dialogasse com os demais e, ao mesmo tempo, mostrasse a contribuição da Sociolinguística

e demais áreas para subsidiar a criação de um currículo realmente inclusivo e intercultural de povos itinerantes como é o caso dos ciganos.

No primeiro capítulo, ao abordar os procedimentos metodológicos, demonstramos os desafios da pesquisa de campo, assim como as dificuldades encontradas quando os meus colaboradores de pesquisa do Córrego do Arrozal levantaram suas barracas e foram embora do acampamento e no momento seguinte quando conheci outro grupo que reside na Rota do Cavalo e com o qual passei a ter contato mais sistemático e a participar de diversos momentos interativos no acampamento e até fora deste quando os acompanhava em várias audiências públicas em que se discutia acerca de direitos e políticas para povos ciganos. Esses eventos me possibilitaram a geração de dados suficientes para obtermos os resultados almejados para a realização da pesquisa.

No segundo capítulo, buscamos na Sociolinguística em diálogo com outras áreas, as contribuições para subsidiar a criação de um currículo inclusivo e intercultural para povos itinerantes, mais precisamente para os ciganos da etnia Calon, grupo colaborador da presente pesquisa, e constatamos que a Sociolinguística, os estudos identitários e multiculturais, além dos estudos acerca dos Letramentos têm importantes contribuições a dar para o desenvolvimento de tal proposta.

No terceiro capítulo, que constitui um complemento das discussões constantes no capítulo anterior, apresentando uma visão maior do contexto educacional, tomando como exemplo o contexto da Tenda-escola, iniciativa do GDF por meio do Programa DF Alfabetizado. Com os dados gerados em campo, foi possível relacionar as teorias dos construtos epistemológicos e o aspecto prático presente nos discursos que emergiam das falas dos colaboradores da pesquisa.

No quarto capítulo, com o objetivo de trazer o conhecimento acerca da história dos ciganos no sentido de embasar uma proposta de criação do currículo inclusivo e intercultural para atender aos anseios desses grupos, apresentamos as hipóteses acerca de sua origem, as diásporas e, também, as representações que são feitas na literatura, nos dicionários e nas artes plásticas.

O quinto capítulo foi dedicado ao cenário da questão cigana do Brasil e Distrito Federal até chegar aos acampamentos ciganos da etnia Calon situados no Córrego do Arrozal

e Rota do Cavalo, que constituíram meus colaboradores de pesquisa e a quem devo todas as informações sobre seus costumes, aspirações, cultura.

No último capítulo desta tese, após constante diálogo entre as diversas teorias que permearam toda a pesquisa, os depoimentos dos colaboradores e minha percepção como colaboradora ao entrecruzar todas as informações, por meio da triangulação dos dados gerados, apresento as contribuições para responder minha pergunta e os objetivos propostos neste estudo. Constatamos que se faz necessário uma mudança substancial no contexto educacional para se mudar o caráter monocultural para uma proposta multi e intercultural de educação, haja vista a realidade da formação intercultural de nosso país. Neste cenário, o papel dos educadores, do diálogo da Universidade com a formação de professores e de um trabalho conjunto entre as Universidades e as comunidades tradicionais no sentido de realizar um trabalho consistente no interior dos acampamentos respeitando as especificidades dos ciganos, será de suma importância para a mudança que se faz necessária e urgente no contexto de uma educação intercultural.

Enfim, esperamos que este estudo possa ajudar novas pesquisas sobre a temática sobre grupos ciganos, suas identidades e educação intercultural para que diminua a cada dia a invisibilidade desses povos e que eles possam ser ouvidos e, sobretudo, respeitados.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Manuel Antonio de. *Memórias de um sargento de milícias*. 10. Ed. São Paulo: Ática, 1980. 136p.
- ALMEIDA, Severina Alves de. *Etnossociolinguística e letramentos: contribuições para um currículo bilíngue e intercultural indígena apinajé*. 2015. 358 f., il. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- ALMEIDA, Severina Alves de; SOUSA, Rosineide Magalhães de. A situação sociolinguística de São José e Mariazinha: usos e funções das línguas apianayé e portuguesa nos domínios sociais das aldeias. *Revista Querubim – revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais – Ano 10, nº23, v.2*, 2014, p. 156-167.
- AMADO, Jorge. *Tocaia Grande*. São Paulo: Record, 1985.
- ANDRADE JÚNIOR, Lourival. *Os ciganos e os processos de exclusão* in *Revista Brasileira de História*, vol. 33, no 66, 2013.
- ANDRADE, F. *Relações raciais, multiculturalismo e ações afirmativas: as cotas na Universidade de Pernambuco – UPE*. Dissertação (Mestrado). Recife: UFPE, 2007.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. *Etnografia na prática escolar*. 18º. Ed. Campinas, SP, Papyrus, 2012.
- APPLE, M. W. *Reflexões sobre neoliberalismo, neoconservadorismo e currículo*. *Revista Pátio*, no. 37, 2006, P. 12-15.
- ARROYO. Miguel. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- \_\_\_\_\_. *Currículo, território em disputa*. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2001.
- BAKHTIN, Mikail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 2003.
- BAPTISTA, Marisa Todescan Dias da Silva. *As relações entre identidade, memória e pesquisa da história da psicologia*. *Memorandum*, 2003, p. 4, 33-39.
- BARANY, Z. *The East European Gypsies: regime, change, marginality, and ethnopolitics*, Cambridge: The University of Cambridge Press. 2002.

- BARTON, D. & HAMILTON M. *Local literacies: reading and writing in one community*. New York: Routledge, 1998.
- BASTOS, Liliana Cabral. SANTOS, Wiliam Soares dos. (Orgs.) *A entrevista na perspectiva qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação*. Rio de Janeiro: Quartet, Faperj, 2013.
- BASTOS, Manoel de Jesus. *Multiculturalismo e Educação*. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 2, Vol. 14. pp 110-118, jan., 2017.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- BELL, ALLAN. *The guidebook to sociolinguistics*. Oxford: Wiley Blackwell, 2014, 367 p. Resenhado por SOUSA in *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 16 (1), 2015.
- BETESON, Gregory. *Uma teoria sobre brincadeira e fantasia*. Trad. José Luiz Meurer e Viviane Heberle. In RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (orgs.) *Sociolinguística Interacional*. 2. Ed. São Paulo: Humanística, 2002.
- BETTENCOURT, Estevão. “Os ciganos e a religião” in VILAS-BOAS, Ático. *Ciganos: antologia de ensaios*, Brasília: Thesaurus, 2004.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani.(Org.). *Pesquisa Qualitativa segundo a visão fenomenológica*. São Paulo, Cortez, 2011.
- BLOOME, David. Reading as a Social Process in a middle school IN GRADDOL, David. MYBIN, Janert. STIERER, Barry. *Language and literacy in social context*. Australia: The Open University, 1993.
- BOAS, Franz. *Antropologia cultural*. (Org.) Celso Castro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010
- BOAVENTURA DE SOUSA (Org). *A Globalização e as Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez, 2009.
- BOGDAN, R; TAYLOR, S. *Introduction to qualitative research methods: a phenomenological approach to the social sciences*. New York. J. Wiley. 1975.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Qualitative Research for Education*. An introduction to theory and methods, Boston: Allyn and Bacon, 1982.

BONOMO, M.; SOUZA, L. *et all. Gadjés em tendas Calons: um estudo exploratório com grupos ciganos semi-nômades em território capixaba*. Disponível em [https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/volume4\\_n2/bonomo\\_et\\_al.pdf](https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/volume4_n2/bonomo_et_al.pdf). Acesso em 24/04/2017.

BORTONE Marcia Elizabeth. Processos de letramento e as condições sociais da linguagem. In: BORTONE M.E. (org.). *Linguagens e educação*. São Paulo, Universidade de Uberaba/Cone Sul, 127-142, 2000.

\_\_\_\_\_. *Letramento e competências: construindo novos paradigmas na escola*. ENTRELETRAS, Araguaína/TO, v. 3, n. 2, p. 192-203, ago./dez. 2012.

BORTONI-RICARDO. Stella Maris. *Educação em Língua materna*. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

\_\_\_\_\_. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

\_\_\_\_\_. O tratamento do conceito de “relativismo cultural” nas séries iniciais da escolarização in: COX, I. M. P. (org.). *Que português é esse? Vozes em conflito*. São Carlos: Pedro e João Editores; Cuiabá: EDUFMT. 2008, p. 67-82.

\_\_\_\_\_. *Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais*. São Paulo: Contexto, 2011.

\_\_\_\_\_. *Manual de Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: *pluralidade cultural e orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - - rev. e atual. - - Brasília : SDH/PR, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010.

CÁ, Lourenço Ocuni. (2011). *Cultura escolar e os povos coloniais: a questão dos assimilados nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP)*. ETD - Educação Temática Digital, 13(1), 207-224. Disponível em <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-286222>. Acesso em 13/04/2018.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo, Parábola, 2002.

CAMACHO, Roberto Gomes. *Da linguística formal à linguística social*. São Paulo: Parábola, 2013.

CANDAU, Vera Maria, (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CANDAU, Vera Maria. *Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas*. Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M., (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CANEN, Ana. *Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares*. Cadernos de Pesquisa, n. 111, 2000, p. 135-150.

CASTELLS, Manuel. *O poder da Identidade*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Débora Soares. *O olhar de si e o olhar dos outros: um itinerário através das tradições e da identidade cigana*. / Débora Soares Castro. – Porto Alegre, 2011. 255 f. : il. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS. Orientação: Profa. Dra. Janete Abrão.

CERVANTES, Miguel de. *Novela Ejemplares*. Madrid: Dist. Mateos y M.E. Editores, 1994. La Gitannilla (1607), p. 31-96.

CHARADEAU, Patrick. Identidade linguística, identidade cultural: uma relação paradoxal in LARA, Gláucia Proença; LIMBERTI, Rita Pacheco. *Discurso e (des) igualdade social*. São Paulo: Contexto, 2015.

CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. Trad. de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 1990.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências sociais*. 3ª. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CICHOWICZ, Ana Paula. *Palavras que caminham, passos que falam: a construção do sujeito-rom nas estórias de viagens*. 2011. 76f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Ciências Sociais) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

CLEBERT, J. P. *Los gitanos*. Barcelona: Aymá, 1965.

COPE, BILL & MARY KALANTZIS (eds), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*, Routledge, London, 2000.

COSTA, Elisa Maria Lopes da. *O Povo Cigano entre Portugal e terras de além-mar (séculos XVI-XIX)*. Lisboa: Grupo de Trabalho do Ministério da Educação para a Comemoração dos Descobrimientos Portugueses, 1997.

COSTA, Francisco Augusto Pereira da. *Anais Pernambucanos, Vol. V (1701-1739)*, Recife, Arquivo Público Estadual, 1983.

DEBRET, Jean Baptiste. *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*. São Paulo: Martins, 1972. 3v, p. 191.

DEBRET, Jean-Baptiste. *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil - Aquarelas e desenhos que não Foram Reproduzidos na Edição de Firmin Didot – 1834*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Belo Horizonte: Livraria Itatiaia Editora Ltda, 1989.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 22/06/2018.

DONOVAN, Bill M., “*Changing perceptions of social deviance: gypsies in early modern Portugal and Brazil*”, *Journal of Social History*, Vol. 26, 1992.

ERICKSON, Frederick; SHULTZ, Jeffrey. (1981). *O quando de um contexto: questões e métodos na análise da competência social*. In: RIBEIRO, Branca Telles, GARCEZ, Paulo (Orgs.). *Sociolinguística Interacional*. Porto Alegre: AGE, 1998.

EUROPEAN MONITORING CENTRE ON RACISM AND XENOPHOBIA, *As Comunidades Roma e Traveller no Ensino Público – Uma panorâmica da situação nos Estados Membros da UE – Resumo. UE – Resumo*.

FILHO, Mello Moraes. *Os ciganos no Brasil e Cancioneiro dos Ciganos*. Belo Horizonte. Ed. Itatiaia; São Paulo. Ed. da Universidade de São Paulo.1981.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural e movimentos sociais: implicações epistemológicas e pedagógicas. Santa Catarina, s.n., 1999.

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

FRASER, Angus. *The Gypsies*, Oxford: Blackwell Publishers . Tradução: História do Povo Cigano. Lisboa: Editorial Teorema. 1998.FAZITO, Dimitre. *Transnacionalismo e etnicidade: a construção simbólica da Romanesthàn (Nação Cigana)*. 2000. 191 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

FERRARI, Florência. *O Mundo passa: uma etnografia dos CALON e suas relações com os brasileiros*. 2010. 336 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

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

FONSECA, Maria de Lourdes Pereira. *Espaço e cultura nos acampamentos ciganos de Uberlândia*. 1996. 143 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de Brasília, Brasília, 1996b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 24 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GARCÍA MARQUEZ, Gabriel. *Cem anos de solidão*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GEE, J. P. The New literacy studies. In: \_\_\_\_\_. *Situated literacies: reading and writing in context*. London: Routledge, 2000.

GEERTZ, Clifford. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GEERTZ, Clifford. *Uma Descrição Densa: Por Uma Teoria Interpretativa da cultura*. In: A Interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GODOY, A. S. *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades*. Revista de Administração de Empresas, Rio de Janeiro, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr., 1995.

GOFFMAN, Erwing. *A situação negligenciada*. Trad. José Luiz Meurer e Viviane Heberle. In RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (orgs.) *Sociolinguística Interacional*. 2. Ed. São Paulo: Humanística, 2002.

GRAHAM, Maria. *Diário de viagem ao Brasil e de uma estada neste país durante parte dos anos de 1821, 1822 e 1823*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1956.

GRANT, N. *Multicultural education in Scotland*. Edinburgh: Dunedin Academic Press, 2000.

GRICE. *Logic and Conversation*. In: P. Cole and J. Morgan (ed.), *Pragmatics (Syntax and Semantics)*, vol. 9, Nova York: Academic Press, 1975.

GUMPERZ, John. *Convenções de Contextualização*. Trad. José Luiz Meurer e Viviane Heberle. In RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (orgs.) *Sociolinguística Interacional*. 2. Ed. São Paulo: Humanística, 2002.

GUMPERZ, John. *Discourse Strategies*. Cambridge University Press, 1982.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

\_\_\_\_\_. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A,. HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. In: SOVIK, Liv (Org.). Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

HEATH, Shirley. B. "What no bedtime story means: narrative skills at home and school", *Language in society* 11, 1992.

HYMES, Dell. *On Communicative Competence*. In PRIDE, J. B. e HOLMES, J. *Sociolinguistics*. England: Penguin Books, 1972.

\_\_\_\_\_. *Vers la compétence de communication*. Paris: Les Éditions Didier, 1991.

IBAÑEZ, Jorge Larrain. *Modernidad razón e identidad en América Latina*. Santiago: Editorial Andrés Bello, 1996.

KIDDER, Daniel Parish. *Reminiscências de viagens e permanências nas províncias do Norte do Brasil; compreendendo notícias históricas e geográficas do Império e das diversas províncias*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1980.

KLEIMAN, Ângela (org). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas. Mercado de Letras, 1995.

- KLEIMAN, Angela B., ASSIS, Juliana Alves (Orgs.). *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas, SP Mercado de Letras, 2016.
- KLEIMAN, Angela. *Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento*. In: CORREIA, M. L. G.; KOCH, F. (Org.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 75-91.
- LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.
- LAPASSADE, Georges. *L'Éthnosociologie*. Paris: Méridiens Klincksieck, 1991.
- LAPASSADE, Georges. *L'Observation participante*. Revista Europeia de Etnografia de Educação, 1, 9-26, 2001.
- LARA, Glaucia Proença. LIMBERTI, Rita Pacheco (Orgs.). *Discurso e (des)igualdade social*. São Paulo: Contexto, 2015.
- LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.
- LIMA, Télia Resende de Sousa. *Ciganos: breve definição e análise dos movimentos sociais e políticos públicas no Brasil até 2014*. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/humanidades/article/download/106271/104933>. Acesso em 22/12/2017.
- LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- LUKE, A. *Genres of power? Literacy education and the production of capital*. In: MARINHO, Janice Helena. COSTA VAL, Maria da Graça. *Variação lingüística e ensino: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale, 2006.
- MARQUEZ, Garcia Gabriel. *Cem Anos de Solidão*. São Paulo: Record, 2003.
- MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de., & CASTRO, Paula Almeida de., (Orgs.). *Etnografia e educação: conceitos e usos* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011.
- McLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2000.

- MENDES, José Manuel Oliveira. O desafio das identidades in SANTOS, Boaventura de Sousa (Org). *A Globalização e as Ciências. Sociais*. São Paulo: Cortez, 2005.
- MOLLICA, Maria Cecília. FERRAREZI JÚNIOR, Celso. *Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução*. São Paulo: Contexto, 2016.
- MOONEN, Frans. Anticiganismo e políticas ciganas, na Europa e no Brasil – versão 2012. Disponível em <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/discriminacao/politicas-ciganas-na-europa-e-no-brasil>. Acesso em 29 dez. 2013.
- MOONEN, Frans. *Anticiganismo: os ciganos na Europa e no Brasil*. 3ª. ed., Recife: 2011.
- MORAES FILHO, Mello. *Os ciganos no Brasil e Cancioneiros dos ciganos*. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1981.
- MOREIRA, Antonio F. B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução*. In: MOREIRA, Antonio F. B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. – 11. ed. – São Paulo: Cortez, 2009.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil: avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*. 2001.
- MOREIRA, Antonio Flávio. CANDAU, Vera Maria (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 10ª. ed. Petrópoles, RJ: Vozes, 2013.
- MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tiago. T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e Letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.
- MOTA, Ático Vilas-Boas da (org.), *Ciganos: antologia de ensaios*, Brasília: Thesaurus, 2004.
- MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à linguística 1: domínios e fronteiras*. 8. ed., São Paulo: Cortez, 2008.
- NANNI, Antonio. *L'educazione interculturale oggi in Italia*. Brescia : EMI, 1998.
- NOCKO, Larissa Maria; BARBOSA, Lídia Cristina Silva; ROSA, Thiago Mendes *et all*. *Invisibilidade e preconceito: um estudo exploratório dos ciganos no Distrito Federal*. *Revista Texto para Discussão*. Brasília: CODEPLAN, n. 15, maio, 2016.
- OLIVEIRA, Maria Marly. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópoles, RJ: Vozes, 2010.

- OLSON, David R. & TORRANCE, Nancy. *Literacy and orality*. Cambridge: University Press, 1991.
- PEREIRA, Anabela, *Educação Multicultural: Teorias e Práticas*, Lisboa, Porto Asa, 2004.
- PEREIRA, Jorge Manuel Marques. *Inclusão dos alunos das comunidades ciganas nas escolas portuguesas*. 2008. 124 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Departamento de Geografia, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- PEREIRA, Cristina da Costa. *Os ciganos ainda estão na estrada*. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.
- RAMANUSH Nicolas. *Atrás do muro invisível: crenças, tradições e ativismo cigano*. 1ª ed. São Paulo. Editora Bandeirantes. 2012.
- RAMANUSH, Nicolas. *Cultura cigana, nossa história por nós – partes I e II*. Embaixada Cigana do Brasil “Phralipen Romane”, 2011. Disponível em <http://www.embaixadacigana.org.br/index.htm>. Acesso em 29 dez. 2014.
- RIBEIRO, Branca Teles & GARCEZ, Pedro M. (Orgs.) *Sociolinguística Interacional*. Porto Alegre: AGE, 1998.
- RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. Série estratégias de ensino. São Paulo: Parábola, 2009.
- ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.
- ROSA, João Guimarães. *Tutaméia - Terceiras Histórias*. RJ. José Olympio. 1969.
- SACRISTÁN, Gimeno. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SAINT-HILAIRE, Auguste de. *Viajem à Província de São Paulo*. Belo Horizonte: Itatiaia, São Paulo: Ed. USP, 1976.
- SÁNCHEZ, P. A. *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga, Espanha: Ediciones Aljibe, 2003.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Boaventura de S. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Cléia Vieira dos; SILVA, Iris Bezerra da; OLIVEIRA JÚNIOR, Marco Polo Haickel. *Continuidade dos estudos dos egressos do DF Alfabetizado: ciganos CALON*. 2015. 55p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização), Departamento de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

SANTOS, Luciano dos. *As Identidades Culturais: Proposições Conceituais e Teóricas*. *Revista Rascunhos culturais*, Coxim/MS, v. 2, n.4, p. 141-157, jul.-dez., 2011.

SCRIBNER, S. Literacy in three metaphors. *American Journal of Education*, Chicago, v. 93, no.1, p. 6-21, 1984.

SCRIBNER, S.; COLE, M. *The Psychology of Literacy*. Harvard University Press, 1981.

SEPPPIR: Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (BR). Guia de políticas públicas para povos ciganos. Brasília: SEPPPIR, maio de 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/Cliente/Downloads/GuiaCiganoFinal%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Cliente/Downloads/GuiaCiganoFinal%20(2).pdf). Acesso em: 29 dez. 2013.

SILVA, Divina Aparecida Teixeira da; SILVA, ALMEIDA, Edivânia Castro Almeida; Severina Alves de ALMEIDA; ALMEIDA et all. *A prática da educação ambiental nas escolas do ensino fundamental no município de Nova Olinda – TO: um estudo de caso*. *Revista Querubim – revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais – Ano 10, nº23, v.2, 2014, p. 37-54*.

SKLIAR, C. *A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”*. In: RODRIGUES, David (org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p.15-34.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 2º ed. São Paulo: Contexto, 2003.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. *Para um senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. V.1. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo e identidade social: territórios contestados*. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 8ª edição. São Paulo: Ática, 1991.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUSA, Carlos Jorge dos Santos, “Os Tios Ciganos – Entrevista à jornalista Catarina Pires”, *Notícias Magazine*, n.º 494, 2001.

SOUSA, Carlos Jorge dos Santos, “Um olhar (de um Cigano) cúmplice” in A. A.V. V., *Que Sorte, Ciganos na Nossa Escola!*, (“Coleção Interface”), Lisboa, Centre de Recherches Tsiganes, Secretariado Entreculturas, 2001.

SOUSA, Rosineide Magalhães. *Gênero discursivo mediacional, da elaboração à recepção: uma pesquisa na perspectiva etnográfica*. (Tese de Doutorado), Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. *Retratos sociolinguísticos: etnografia no centro-oeste do Brasil*. *Comunicaciones en Humanidades*, nº5, 2016.

SOUZA, Miríam Alves de. *Ciganos, Roma e Gypsies: projeto identitário e codificação política no Brasil e Canadá*. Tese de Doutorado em Antropologia. Programa de Pós-graduação em Antropologia da Universidade Federal Fluminense PPGA/UFF, 2014.

SPRADLEY, J. *The ethnographic interview*. Forth Worth: Hancourt Brace Jovanovich College, 1979.

STOER, S. R.; CORTESÃO, L. *Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento, 1999.

STREET, Brian. V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

\_\_\_\_\_. *Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento*. Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade, outubro de 2003.

\_\_\_\_\_. *Perspectivas interculturais sobre o letramento*(2007). Disponível em <https://www.revistas.usp.br/flp/article/viewFile/59767/62876>. Acesso em 20/04/2018.

\_\_\_\_\_. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TEIXEIRA, Rodrigo Corrêa. *História dos Ciganos no Brasil*. Recife: Núcleo de Estudos ciganos, 2008.

TEIXEIRA, Rodrigo. *Correrias de ciganos pelo território mineiro (1808-1903)*. 1998. 225 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. 9. ed. , São Paulo: Cortez, 2010.

TÔRRES, M.E.A.C. *Expectativas de letramento de uma comunidade rural e o letramento sancionado na escola local: cooperação e conflito*. (dissertação). Unicamp/IEL, Campinas: 2003.

UNESCO- Programa da UNESCO - Brasil – 2011/2012. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002123/212357por.pdf>. Acesso em 23/05/2018.

VILAS-BOAS DA MOTA, Ático. “Os ciganos do Brasil”, *Correio da Unesco*, ano 12, 1984, p. 32; “Os ciganos, uma minoria discriminada”, *Revista Brasileira de Política Internacional*, ano XXIX, vol. 115/116, 1986, p.32.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALSH, Catherine. *La interculturalidad en la Educación* (2005). Disponível em [repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3310/La%20interculturalidad%20en%20la%20educación.pdf?sequence=1](http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3310/La%20interculturalidad%20en%20la%20educación.pdf?sequence=1). Acesso em 23/03/2018.

ZALUAR, Alba. (1997). Exclusão e políticas públicas: dilemas teóricos e alternativas políticas. Disponível em [http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs\\_00\\_35/rbcs35\\_02.htm](http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_35/rbcs35_02.htm). Acesso em 13/04/2018.

## ANEXOS

### 01 – CLASSIFICAÇÃO DAS ESCOLAS EM URBANAS E RURAIS (VER CÓRREGO DO ARROZAL)

Governo do Distrito Federal  
Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer  
Subsec. de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação  
COSIE/DIED

**CADASTRO DAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS  
PÚBLICAS ESTADUAIS - POR CRE  
CENSO ESCOLAR 2015  
POR ENDEREÇO**

1 de 2

**CRE: SOBRADINHO**

**RA: SOBRADINHO**

**Urbana**

COD_SEEC	INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL	ENDEREÇO	CEP	FONE	FAX	EMAIL
53005473	CEI 02 DE SOBRADINHO	QD 12 - AE 04	73010120	36013777	36014426	ce02_dresob@se.df.gov.br
53005341	CEI 03 DE SOBRADINHO	QD 05 - AE 05	73030050	36013780		centroeduc03_sobr@hotmail.com
53005848	CEE 01 DE SOBRADINHO	QD 14 - RUA 05 - AE	73060140	36014104		
53005333	CEF 01 DE SOBRADINHO	QD 02 - CONJ C/D - LTF	73015321	36014107	36018231	cef01sobradinho@yahoo.com.br
53005350	CEF 03 DE SOBRADINHO	QD 06 - AE 02	73025080	36013772		cef03sob@hotmail.com
53005368	CEF 04 DE SOBRADINHO	QD 15 - AE 01	73045150	36013784	36014109	cef04sob@hotmail.com.br
53005376	CEF 05 DE SOBRADINHO	QD 10 - RUA 04 - AE 04/05	73005100	36014111		cef05sobradinho@gmail.com
53005629	CEI 01 DE SOBRADINHO	QD 02 - R 01 - AE	73015100	36014115		jardim01@ig.com.br
53005637	CEI 02 DE SOBRADINHO	QD 03 - AE - S/N	73030030	36017763	36017763	jardimf02@gmail.com
53005643	CEI 03 DE SOBRADINHO	QD 16 - AE D1	73050160	36013779		cei03desobradinho@gmail.com
53068033	CEI 04 DE SOBRADINHO	QD 04 - AE 04	73025040	36013782		cei04sob@gmail.com
53005485	CEM 01 DE SOBRADINHO	QD 04 - AE 04	73025040	36013778	36013778	cem01.ginasio@yahoo.com.br
53005600	CIL DE SOBRADINHO	QD 11 - AR 01	73040110	36014099		cilsob@gmail.com
53005627	EC 01 DE SOBRADINHO	QD 06 - RUA 05 - AE 01	73025080	36014114	36014114	escola01_sob@gmail.com
53013832	EC 04 DE SOBRADINHO	QD 15 - AE 02	73045150	36013789	36013789	ec04sob@gmail.com
53005635	EC 05 DE SOBRADINHO	QD 09 - AE 05	73035090	36014110		escolaclass05desobradinho@gmail.com
53005651	EC 10 DE SOBRADINHO	QD 02 - CONJ B/C - LTF	73015308	36014100	36014100	ec10_dresob@se.df.gov.br
53005660	EC 11 DE SOBRADINHO	QD 11 - AE 01	73025040	36014119	36014103	escolaclass11desobradinho@gmail.com
53005678	EC 12 DE SOBRADINHO	QD 01 - AE - SETOR INDUSTRIAL	73020112	36014102	36014102	ec12sob@pop.com.br
53005384	EC 15 DE SOBRADINHO	QD 03 - AE 01/02	73030030	36017999		ec15sobradinho@gmail.com
53068050	EC 16 DE SOBRADINHO	COND NOVO SETOR DE MANSOES - NOVA COLINA	73270010	36017713		escolaclass16sobradinho@gmail.com
53008356	EC BROCHADO DA ROCHA	BR 020 KM 17 NR DVO	73307993	84722595		ecbrochada@gmail.com

**Rural**

53005740	CEI PROF CARLOS RAMOS MOTA	DF-001 - KM-13	73007990	36018329		
53013492	EC BASEVI	DF-001 - KM-127 - CHAPADA DA CONTAGEM	73100000	36018026	36018026	basevi_dresob@ibest.com.br
53005759	EC MORRO DO SANSÃO	FAZ SOBRADINHO - PROXIMO CEMITERIO	73000000	36013228		morrodosansao@gmail.com
53005783	EC SANTA HELENA	DF 440 - NR 01 - CH 13 - KM 5,5 - GJ SANTA HELENA	73000000	36017980		ecsantahelena@yahoo.com.br
53005791	EC SÍTIO DAS ARAUCÁRIAS	NR 01 - CORREGO DO MEIO - DF-440 -VC 257	73001970	96061794		ecsitioaraucaarias@gmail.com

**RA: PLANALTINA**

**Urbana**

53013506	EC CORREGO DO ARROZAL	BR-020 - KM 13/14 - S/N	73007995	96947274		eccorregodoarrozal@gmail.com
----------	-----------------------	-------------------------	----------	----------	--	------------------------------

## ESTATUTO DO CIGANO – NOTÍCIAS

Passou por mais uma etapa de tramitação o **projeto do senador Paulo Paim (PT-RS)** que **cria o Estatuto do Cigano**. A Comissão de Assuntos Sociais (CAS) aprovou nesta quarta-feira (9) o **PLS 248/2015**, com emendas do relator, senador Hélio José (Pros-DF). O texto segue para análise da Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa (CDH), que realizará um ciclo de audiências públicas, a pedido do autor da proposta.

"O projeto de minha autoria, foi construído pela Associação Nacional das Etnias Ciganas (ANEC), nos moldes do Estatuto da Igualdade Racial, como uma forma de, enfim e definitivamente, assegurar a igualdade de oportunidades à população cigana residente no Brasil. O projeto abrange um catálogo de direitos voltado justamente para a solução dos problemas vivenciados particularmente por tal população", afirma Paim.

O **Estatuto do Cigano** determina ser dever do Estado e da sociedade garantir à população cigana a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

A proposição garante oportunidades nos diversos setores da vida social aos povos ciganos, no acesso a saúde, terra e trabalho, e nas políticas de promoção da igualdade social. Incentiva a educação básica da população cigana, sem distinção de sexo, com direito à transferência da matrícula e consequente vaga nas escolas públicas para as crianças e adolescentes da etnia. Também serão criados espaços para a disseminação da cultura desta população.

### **Línguas**

Outra inovação é a caracterização das línguas ciganas como bem cultural de natureza imaterial, e o direito à preservação do patrimônio histórico e cultural, material e imaterial, e sua continuação como povo formador da história do Brasil.

### **Trabalho**

Na área trabalhista, o governo deverá adotar ações para vedar a discriminação no emprego e na profissão. O poder público promoverá oficinas de profissionalização e incentivará empresas e organizações privadas a contratar ciganos recém-formados. Haverá incentivo e orientação à população cigana quanto ao crédito para a pequena e média produção, nos meios rural e urbano. O acesso à moradia também será garantido, respeitando-se as particularidades culturais da etnia. Os ranchos e acampamentos são partes da cultura e tradição da população cigana, configurando-se asilo inviolável, diz ainda o projeto.

### **Alterações**

Hélio José também relatou a proposta na Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE) onde foram apresentadas emendas.

Uma das mudanças propostas pelo relator e que foram referendadas pela CAS refere-se à identidade cigana. O texto de Paim diz que são considerados ciganos os que se autodeclararem assim. Para Hélio José, é preciso reformular essa definição. Em consulta à comunidade cigana, o relator diz ter verificado não ser suficiente a autodeclaração como critério de identificação do grupo. Por isso, sugeriu adotar formato semelhante ao do Estatuto

do Índio (Lei 6001/1973) para considerar membro da população cigana aquele que, além de se autodeclarar nessa condição, for reconhecido pela comunidade como tal.

## **SUS**

O senador fez novas modificações em relação ao texto aprovado na CE. A redação aprovada pela CAS assegura o atendimento de urgência e emergência nos serviços do Sistema Único de Saúde (SUS) ao cigano mesmo que não for civilmente identificado. O projeto original garantia ao cigano sem identificação civil acesso irrestrito aos serviços de saúde do SUS.

“Além de injustificável, pela falta de isonomia com as outras áreas abordadas no projeto de lei, a dispensa da identidade civil pode proporcionar a quaisquer pessoas, inclusive criminosos, a possibilidade de buscar atendimento em serviços de saúde e neles adentrar anonimamente, sob o ‘disfarce’ de cigano.

## **Ciganos**

A proposta institui ainda a obrigação de serem recolhidos, periodicamente, dados demográficos sobre os povos ciganos para subsidiar a elaboração de políticas públicas. O escopo do projeto foi encaminhado a Paim pela Associação Nacional das Etnias Ciganas (Anec), nos moldes do Estatuto da Igualdade Racial, e contempla as especificidades do povo cigano.

De acordo com levantamento da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), há, no Brasil, pelo menos três etnias ciganas: Calon, Rom e Sinti. Os primeiros registros da chegada de ciganos ao Brasil datam de 1574. Ainda segundo a Seppir, os acampamentos ciganos encontram-se em 291 municípios, localizados em 21 estados brasileiros diferentes. Organizações não governamentais estimam em mais 500 mil o número de ciganos no país, e muitos vivem em acampamentos há décadas sem direito a educação, eletricidade, água potável e saneamento.

## ***Agência Senado***

Fonte: <http://www.senadorpaim.com.br/noticias/noticia/7522>. Acesso em 29/06/2018.

### 03 – GRUPOS E SUBGRUPOS CIGANOS

GRUPOS	SUBGRUPOS
<p><b>ROM</b> - falam a língua romani e são divididos em vários subgrupos, com denominações próprias, são predominantes nos países balcânicos, mas a partir do Século XIX migraram também para outros países europeus e para as Américas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abrelara – nascidos na Eslováquia que sobrevivem de concertos de guarda-chuvas.</li> <li>• Asurara – chegaram à Eslováquia e se apresentaram aos ciganos de lá como fabricantes e vendedores de joias, anéis, pulseiras e brincos.</li> <li>• Aurari – ciganos da Romênia que trabalhavam com ouro, hoje em dia a maioria fabrica artefatos de madeira.</li> <li>• Balanara – ciganos da Eslováquia que viviam da fabricação de cochos e colheres de madeira.</li> <li>• Bergitska – ciganos que por tradição habitam as fronteiras da Polônia e da Eslováquia, falam um dialeto que é compartilhado entre os ciganos eslovacos e sérvios. Desenvolveram as profissões de músicos e ferreiros.</li> <li>• Bosha – ciganos originários da Armênia.</li> <li>• Calderash – ciganos originários da Romênia e ainda hoje vivem da fabricação e concerto de caldeirões, panelas e tachos. Atualmente, a maioria vive espalhada pela Europa e Américas.</li> <li>• Chuxni – ciganos originários da Rússia, cuja profissão principal era a de fabricantes de peneiras.</li> <li>• Djambaza – ciganos que viviam do comércio de cavalos nas regiões dos Balcãs e Turquia.</li> <li>• Druckara – ciganos originários da Eslováquia, ganhavam a vida com a colheita e venda de avelãs.</li> <li>• Djugí – casta de ciganos que ainda vive na Índia. Vivem uma vida dedicada a orações, recebendo ajuda do povo tal qual mendigos.</li> <li>• Fandari – ciganos da Rússia que exerceram atividades militares.</li> <li>• Gharbilband – grupo de ciganos que pertenceu à casta homônina da Índia, viviam da fabricação e comércio de peneiras. Ao chegar à Europa, fixaram na Romênia e Hungria.</li> <li>• Ghurbat-Lovara - subgrupo Rom encontrado em quase toda região balcânica que se tornaram os melhores negociantes de cavalos. Atualmente encontram-se dispersos pela Europa e Américas.</li> <li>• Labanci - subgrupo Rom já completamente extinto que serviu como oficiais do exército de Hapsburg imperial (participantes na insurreição feudal). Eram originalmente membros do grupo Bergitska.</li> <li>• Mechkara ou Ursari - subgrupo Rom de ciganos da Romênia que viviam do adestramento de ursos para apresentações públicas e em circos.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Patavara - ciganos que perambulam por todo o leste europeu e como o nome em Romani já denuncia (significa trapo) Eles ainda hoje recolhem roupas velhas para depois revendê-las.</li> <li>• Romungro - ciganos nascidos na Hungria ( Rrom + Húngaro).</li> <li>• Seliyeri - ciganos originários do Irã que ainda hoje vive da fabricação e comércio de caldeirões e pentes.</li> <li>• Servika - ciganos que são dessa forma denominados por serem oriundos da Sérvia, mas também autodenominados Machuaia porque oriundos de cidade da Sérvia com o mesmo nome.</li> <li>• Xoraxane (a pronúncia é rrorarranê) - ciganos que passaram a professar a religião islâmica.</li> </ul>
<p><b>CALÉ</b> - falam a língua caló, são os ciganos ibéricos, que vivem principalmente em Portugal e na Espanha, onde são mais conhecidos como gitanos, mas que no decorrer dos tempos se espalharam também por outros países da Europa e foram deportados ou migraram inclusive para o Brasil.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Calê - grande subgrupo de ciganos originários da Espanha, sul da França, Finlândia e Catalunha. Eles falam o Calé (Romani misturado com espanhol). As principais profissões são as de músico, dançarino e criadores adestradores de cavalos.</li> <li>• Calon - subgrupo de ciganos que vivem no Brasil e Portugal, falam o Caló (Romani misturado ao português).</li> </ul>
<p><b>SINTI</b> - falam a língua romani-sintó são mais encontrados na Alemanha, Itália e França, onde também são chamados Manush.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bohémiens - ciganos originários da República Tcheca que foram habitar regiões da França.</li> <li>• Burgenland - ciganos originários da Áustria exercendo profissão de ferreiros e músicos.</li> <li>• Estrekarja um subgrupo Sinte de ciganos originários da Áustria.</li> <li>• Lombardos um subgrupo Sinte ciganos originários da Lombardia que deram início ao trabalho como circenses.</li> <li>• Foi com esse subgrupo que membros de outros subgrupos originaram os ciganos do clã Boyashas artistas circenses.</li> <li>• Manush - ciganos que atualmente vivem no sul da França. Também autodenominado de Sinte-Valshtike.</li> <li>• Piemontakeri - ciganos cuja maioria atualmente vive ao norte da Itália. Também autodenominado de Sinte-Piemontekari .</li> <li>• Sinto - ciganos originário do norte da Alemanha que ainda hoje são encontrados na Áustria, República Tcheca, Eslovênia e diversos outros países do leste europeu e também autodenominados Sinte- gachekanes.</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Ramanusch (2011, p. 6-10)

04 – CRONOLOGIA EMBASADA EM DOCUMENTOS QUE DEMONSTRAM AS EXPULSÕES (NOMADISMO) DOS CIGANOS ATÉ 2009

ANO	LOCAL	FATO
224	Pérsia	Pérsia: No reinado do Shah Ardashir, ciganos chegam da Índia para trabalhar.
420	Pérsia	Pérsia: Bahram Gur, Shah da Pérsia, importa ciganos músicos da Índia.
661	Império Árabe	Impéri Ciganos chamados de zott são levados da Índia para a Mesopotâmia.
669	Império Árabe	O Califa Muawiya deporta ciganos de Basra para Antioquia na costa do mediterrâneo
710	Império Árabe	O Califa Walid reinstala os ciganos Zott da Mesopotâmia para a Antioquia
720	Império Árabe	O Cali O califa Yazid II envia mais ciganos Zott para a Antioquia.
890	Império Árabe	Estabelecimento do Estado Independente de ciganos Zott na Mesopotâmia.
834	Império Árabe	Os ciganos Zott derrotados pelos árabes e muitos deles reassentados na cidade que faz fronteira com Ainzarba.
855	Império Árabe	Batalha de Ainzarba. Os gregos derrotam os árabes e levam os ciganos Zott e familiares.como prisioneiros do Império Bizantino.
1050	Império Bizantino	Acrobatas e veterinários (práticos) são chamados de athigani em Constantinopla.
1192	Índia	Batalha de Terain. Os últimos ciganos partem para o Oeste.
1290	Grécia	Ciganos sapateiros aparecem no Mount Athos.
1322	Creta	Relatos da presença de ciganos na ilha.
1347	Império Bizantino	A Peste Negra chega a Constantinopla. Ciganos se movem para o Oeste.
1348	Sérvia	Relatos da presença de ciganos em Prizren.
1362	Croácia	Relatos da presença de ciganos em Dubrovnik.
1373	Corfu	Relatos da presença de ciganos na ilha.
1378	Bulgária	Ciganos vivendo em vilas próximas do Mosteiro de Rila.
1384	Grécia	Relatos da presença de ciganos sapateiros em Modon.
1385	Romênia	Primeiro registro da transação de escravos ciganos.
1399	Bohemia	Os primeiros ciganos mencionados em uma crônica.

1407	Alemanha	Ciganos visitam Hildesheim.
1416	Alemanha	Ciganos expulsos da região de Meissen
1417	Império Romano	O rei Sigismundo concede salvo-conduto para que os ciganos possam ir até Lindau.
1418	França	Relatos de presença dos primeiros ciganos em Colmar.
1418	Suíça	Chegada dos primeiros Ciganos.
1419	Bélgica	Relatos da presença dos primeiros ciganos em Antuérpia.
1420	Holanda	Relatos da presença dos primeiros ciganos em Deverter.
1422	Itália	Ciganos chegam a Bolonha.
1423	Itália	Andrew, Duque do pequeno- Egito, e seus seguidores partem para visitar o Papa Martin V em Roma
1423	Eslováquia	Relatos da presença dos primeiros ciganos em Spissky.
1425	Espanha	Relatos da presença de ciganos em Zaragoza.
1447	Catalunha	Relatos da presença dos primeiros ciganos.
1453	Império Bizantino	Os turcos capturam Constantinopla. Alguns ciganos fogem para o Oeste.
1453	Eslovênia	É relatada a presença de um cigano ferreiro no país.
1468	Chipre	Relato da presença dos primeiros ciganos.
1471	Suíça	Parlamento reunido em Lucerna expulsa ciganos.
1472	Romênia	O Duque Friedrich pede a seu povo para ajudar os ciganos peregrinos.
1485	Sicília	Relato dos primeiros ciganos.
1489	Hungria	Músicos ciganos tocam na Ilha de Czepel.
1492	Espanha	Primeiro esboço da Lei elaborada em 1499.
1493	Itália	Ciganos são expulsos de Milão.
1498	Alemanha	Sacro Império Romano ordena a expulsão de ciganos.
1499	Espanha	Ordenada a expulsão de ciganos pela Pragmática de Reis Católicos.
1500	Rússia	Relato da presença dos primeiros ciganos.
1504	França	Ordenada a expulsão de ciganos.
1505	Dinamarca	Dois grupos de ciganos peregrinos entram no país, provavelmente originários da Espanha.

1510	Suíça	Pena de morte introduzida para ciganos encontrados no país.
1512	Catalunha	Expulsão de ciganos.
1512	Suécia	Chegada dos primeiros ciganos.
1514	Inglaterra	Mencionada a presença dos primeiros ciganos no país.
1515	Alemanha	Bavária fecha suas fronteiras para os ciganos.
1516	Portugal	Ciganos são mencionados na Literatura.
1525	Portugal	Ciganos são banidos do país.
1525	Suécia	Ciganos são ordenados a deixarem o país.
1526	Holanda	Proibido o transito de ciganos em todo o país.
1530	Inglaterra e Gales	Ordenam a expulsão dos ciganos.
1534	Eslováquia	Ciganos são executados em Levoca.
1536	Dinamarca	Ciganos são ordenados a deixarem o país.
1538	Portugal	Começa a deportação de ciganos para as Colônias.
1539	Espanha	Envio de homens ciganos para trabalho forçado nas galeras.
1540	Escócia	Ciganos tem permissão para viverem de acordo com suas próprias leis.
1541	República Tcheca	Ciganos são acusados de tocarem fogo em Praga.
1544	Inglaterra	Ciganos são deportados para Noruega.
1547	Inglaterra	Andrew Boorde publica livro sobre clãs ciganos.
1549	Bohemia	Ciganos são declarados ilegais e expulsos.
1553	Estônia	Os primeiros ciganos aparecem no país.
1554	Inglaterra	A pena de morte é aplicada a qualquer cigano que não deixe o país em um mês.
1557	Polônia e Lituânia	Ordenada a expulsão de ciganos.
1559	Finlândia	Ciganos aparecem na ilha de Åland.
1562	Inglaterra	Estende a pena de morte àqueles que vivem ou viajam como os ciganos.
1563	Itália	O Concílio de Trento afirma que ciganos não podem ser padres.
1573	Escócia	Declara que ou os ciganos se tornam fixos ou deixam o país.
1574	Império Otomano	Ciganos trabalham como mineiros na Bósnia.

1574	Portugal	Portugal deporta ciganos para Brasil e Angola.
1579	Portugal	Proíbe o uso de roupas ciganas.
1580	Finlândia	Relato de ciganos no continente.
1584	Dinamarca e Noruega	Ordenada a expulsão de ciganos.
1586	Bielorússia	Expulsão de ciganos.
1589	Dinamarca	Pena de morte decretada para ciganos que não deixarem o país.
1595	Romênia	Stefan Razvan, filho de um escravo cigano, se torna regente na Moldávia.
1611	Escócia	Três ciganos são enforcados sob a Lei de 1554.
1633	Espanha	Pragmática de Felipe IV entra em vigor e ciganos são expulsos.
1637	Suécia	Introduzida pena de morte para ciganos que não deixarem o país.
1692	Áustria	Relato de ciganos em Villach.
1714	Escócia	Duas ciganas são executadas.
1715	Escócia	Dez ciganos deportados para a Virginia.
1728	Holanda	Aberta caçada aos ciganos (qualquer pessoa tem o direito de matar ciganos).
1746	Espanha	Ciganos são obrigados a viverem em guetos.
1748	Suécia	Expulsão de ciganos.
1749	Espanha	Ordenada a perseguição e prisão de todos os ciganos.
1758	Portugal	Impede que os ciganos do Brasil falem sua própria língua.
1758	Imp. Áustro-Húngaro	Maria Theresa começa o programa de assimilação de ciganos.
1759	Rússia	Ciganos banidos de São Petersburgo.
1765	Imp. Áustro-Húngaro	Joseph II continua o programa de assimilação.
1776	Áustria	Primeiro artigo publicado sobre a origem indiana da língua Romani.
1782	Hungria	Dois ciganos enforcados sob acusação de canibalismo.
1783	Rússia	Política Estabelecimento contra o nomadismo.
1783	Espanha	A língua e vestimenta ciganas são proibidas.
1783	Reino Unido	Revogada a maioria da legislação contra os ciganos.
1791	Polônia	Introduzida a Lei de Estabelecimento contra o nomadismo.

1802	França	Ciganos na província Basca são cercados e aprisionados.
1812	Finlândia	Lei confina ciganos em asilos.
1822	Reino Unido	Com a Turnpike Act os ciganos foram obrigados a pagar pedágio.
1830	Alemanha	Autoridades em Nordhausen retiram as crianças ciganas de suas famílias e promovem a adoção em famílias não ciganas.
1835	Dinamarca	Decretada a caça aos viajantes em Jutland. Reino Unido: a Lei Highways Act reforça a cobrança de pedágio para ciganos de 1822 da Lei Turnpike Act.
1837	Espanha	George Borrow traduz o evangelho de São Lucas para o Romani.
1848	Transilvânia	Serfs (escravos da região) e escravos ciganos são emancipados.
1849	Dinamarca	A presença de ciganos é permitida.
1855	Romênia	Ciganos que eram escravos na Moldávia são emancipados.
1856	Romênia	Ciganos que eram escravos na Valáquia são emancipados.
1860	Suécia	Restrições para imigração de ciganos são facilitadas.
1865	Escócia	Introduzida Lei de Transgressão para ciganos.
1868	Holanda	Relatada nova imigração de ciganos.
1872	Bélgica	Ciganos são expulsos.
1874	Império Otomano	Ciganos mulçumanos recebem os mesmos direitos que os mulçumanos em geral (esses ciganos são chamados de Xoraxanê).
1875	Dinamarca	Mais uma vez ciganos são barrados no país.
1876	Bulgária	Os moradores massacram ciganos mulçumanos em Koprivshitsa.
1879	Hungria	Conferência Nacional dos Ciganos realizada em Kisfalú.
1879	Sérvia	O nomadismo é banido.
1886	Bulgária	O nomadismo é banido.
1886	Alemanha	Bismarck ordena expulsão de ciganos.
1888	Reino Unido	Fundada a Gypsy Lore Society.
1899	Alemanha	Estabelecida a Polícia de Informação Cigana em Munique por Alfred Dillmann.
1904	Alemanha	Parlamento Prussiano por unanimidade adota uma proposta de regular a circulação e o trabalho de ciganos
1905	Bulgária	Realizada Conferência em Sofia, pedindo o direito de voto para ciganos.

1905	Alemanha	Um Censo de todos os ciganos é realizado na Bavária.
1906	Finlândia	Estabelecida uma Missão para os ciganos.
1906	França	Introdução da carteira de identidade para nômades.
1906	Alemanha	Ministro prussiano introduz questões especiais para o combate ao incômodo cigano.
1914	Noruega	A cerca de trinta ciganos é concedida a nacionalidade de norueguês.
1914	Suécia	Lei de Deportação também dificulta nova onda de imigração cigana.
1918	Holanda	Lei introduz controle às caravanas e vans de ciganos.
1919	Bulgária	Fundada a Organização Istiqbal.
1922	Alemanha	Em Baden, todos os ciganos são fotografados e têm suas impressões digitais colhidas.
1923	Bulgária	A Organização Istiqbal inicia a publicação de um jornal.
1924	Eslováquia	Um grupo de ciganos é julgado por canibalismo e julgados inocentes.
1925	URSS	Estabelecimento da União Pan-Russa de Ciganos.
1926	Alemanha	O Parlamento Bavariano cria uma nova Lei para combater o nomadismo cigano.
1926	Suíça	O Pro Juventude inicia uma campanha de remoção forçada de crianças ciganas de suas famílias para adoção por estrangeiros.
1926	URSS	Primeiros movimentos para estabelecimento de ciganos nômades.
1927	Alemanha	Legislação requer que ciganos sejam fotografados e tenham impressões digitais colhidas. Bavária decreta leis proibindo de realizarem viagens em grandes grupos e de possuir armas de fogo.
1927	Noruega	A Lei Aliens impede ciganos no país.
1927	URSS	Journal Romani Zorya (Romany Dawn) inicia suas publicações.
1928	Alemanha	O nomadismo cigano é colocado sob constante vigilância da polícia. Hans F. Günther escreve matéria afirmando que foram os ciganos os responsáveis pela introdução do sangue estrangeiro na Europa.
1928	Eslováquia	Massacre de ciganos em Pobedim.
1929	URSS	Nikolai Pankov edita o livro Romani Buti i Dzinaiben (Trabalho e Conhecimento).
1930	Noruega	Um médico recomenda que todos os ciganos e viajantes sejam esterilizados.
1930	URSS	Aparece a primeira Edição do jornal Nevo Drom [Novo Caminho].

1931	URSS	O Teatro Romen é inaugurado em Moscou.
1933	Bulgária	O governo em Burgerland declarou a retirada de todos os direitos civis dos ciganos.
1933	Áustria	Jornal Terbie [Educação] inicia a publicação Alemanha: O Partido do Nacional Socialismo chega ao poder e medidas contra os ciganos são iniciadas.
1933	URSS	Teatro Romen executa a ópera Carmen.
1934	Alemanha	Ciganos que não podiam provar nacionalidade alemã são expulsos.
1934	Romênia	Realizado o Congresso Internacional Cigano de Bucareste.
1935	Alemanha	Casamentos entre ciganos e alemães são proibidos.
1935	Iugoslávia	Jornal Romano Lil inicia suas publicações.
1936	Alemanha	O direito de voto é retirado dos ciganos. Junho-Aberto Campo de Concentração em Marzahn. Instituído decreto Geral de Combate ao cigano como ameaça.
1937	Polônia	Janusz Kwiek eleito rei dos ciganos.
1938	Alemanha	Abril - Decreto sobre a luta preventiva contra o crime: Crime: Todos os ciganos são classificados como anti-sociais. Muitos ciganos são presos e enviados para trabalhos forçados em campos de concentração. Junho - Segunda onda de prisões com intuito de fornecer trabalho para construir os campos de concentração. O Centro de Higiene Racial começa a criar um arquivo de clãs ciganos. Outubro - Estabelecido o Centro Nacional contra a ameaça cigana. Dezembro - Decretada a luta contra a ameaça cigana.
1938	URSS	O governo determina a proibição da língua e cultura Romani.
1939	Alemanha	Setembro - Deportação de 30.000 ciganos. Outubro - Decreto Estabelece: Ciganos não podem viajar. Novembro - Ciganos ricos são despojados de seus bens e enviados ao Campo de Concentração de Ravensbrück. Alemanha ocupa a República Tcheca: e o nomadismo cigano é proibido.
1939	Polônia	Carteiras de Identidades Especiais são obrigatórias aos ciganos.

1940	Áustria	Agosto -Internamento de ciganos no campo de concentração Salzburg. Outubro - Ordenado o internamento de ciganos no Campo de Concentração de Burgenland. Novembro -Internamento de ciganos no campo de concentração de Lackenbach.
1940	República Tcheca	Agosto - trabalho de ciganos em campo de concentração de Lety e Hodonín.
1940	França	Abril -governo abre campo de concentração para nômades.
1940	Alemanha	Heinrich Himmler ordena o reassentamento de ciganos na Polônia ocidental.
1941	Estados Bálticos	Dezembro -O governador Hinrich Lohse ordena que os ciganos sejam tratados como os Judeus.
1941	República Tcheca	Outubro - Decisão de que os ciganos do protetorado sejam enviados a campos de concentração.
1941	Letônia	Dezembro -Cento e um ciganos são executados em Libau.
1941	Alemanha	Março - Inicia-se a exclusão das escolas de crianças ciganas. Maio - O Estado do Comando Militar alemão determina que os ciganos devem ser tratados como os judeus. Julho - Reinhard Heydrich e Heinrich Himmler criam lei para que os ciganos entrem no plano de solução final tal qual o problema dos judeus. Novembro - O comando militar alemão determina a prisão de todos os ciganos e judeus, para serem usados como reféns.
1941	Polônia	Outubro - Um Campo cigano e estabelecido no gueto judeu de Lodz para cinco mil reclusos.
1941	Eslováquia	Abril – decretada a separação dos ciganos da maioria da população.
1941	URSS	Junho -Task Forces são utilizadas para matar sistematicamente judeus e ciganos.
1941	Iugoslávia	Dezembro - Task Force mata 824 ciganos em Simferopol. Outubro - exército alemão mata 2.100 ciganos em represália ao soldados mortos por guerrilheiros.
1942	Bulgária	Agosto - 6,500 ciganos são fichados pela polícia em um único dia
1942	Croácia	Maio - O governo determina a prisão de todos os ciganos e a deportação deles para extermínio no campo de concentração em Jasenovac.
1942	Alemanha	Março - Um imposto de renda adicional é cobrado dos ciganos. Julho - Um decreto do Estado Maior das Forças armadas decide que os ciganos devem cumprir o serviço militar. Himmler decide deportar

		os ciganos da grande Alemanha para o campo de concentração de Auschwitz- Birkenau.
1942	Polônia	Janeiro - Todos os Sinti e Roms do gueto de Lodz são transportados e mortos na câmara de gás em Chelmno. Abril—Ciganos são trazidos para o gueto de Varsóvia e mantidos na prisão em Gesia. Maio - Todos os ciganos no distrito de Varsóvia são internados em guetos judeus. Julho - Várias centenas de ciganos polacos são mortos no campo de extermínio de Treblinka.
1942	Romênia	Cerca de 20.000 ciganos são deportados para Transnistria.
1942	Sérvia	Agosto - Harald Turner, chefe da administração militar alemã, anuncia que "a questão cigana foi totalmente resolvido."
1943	Polônia	Janeiro - Ciganos do gueto de Varsóvia são transferidos para o campo de extermínio Treblinka. Fevereiro - Primeiros transporte de ciganos Sinti e Roms da Alemanha são entregues ao novo Comando de Ciganos em Auschwitz-Birkenau. Março— Em Auschwitz, a Schutzstaffel (Storm Troopers) (SS) executou na câmara de gás cerca de 1.700 ciganos entre homens, mulheres e crianças. Maio - Mais 1,030 ciganos entre homens, mulheres e crianças são executados nas câmaras de gás pela SS em Auschwitz por ordem de Josef Mengele. Julho - Himmler visita o Comando de Ciganos em Auschwitz e ordena que os ciganos sejam mortos.
1944	Bélgica	Janeiro - É realizado o transporte de 351 ciganos Roms e Sinti da Bélgica para Auschwitz..
1944	Holanda	Maio - Mais 245 Roms e Sinti são enviados para Auschwitz.
1944	Polônia	2 de agosto - 1,400 são enviados de Auschwitz para o campo de concentração em Buchenwald. E os restantes 2,900 são mortos nas câmaras de gás.
1944	Eslováquia	Ciganos se juntam aos guerrilheiros no chamado Levante Nacional
1946	França	Mateo Maximoff publica seu primeiro romance em Romani – Ursitory.
1946	Polônia	Roma Ensemble é fundada.
1947	Bulgária	Teatro Cigano se estabelece em Sofia.
1951	Bulgária	Teatro Cigano é fechado em Sofia.
1952	França	Inicia-se o movimento Pentecostal entre os Sinti- Gacgekane (alemães).
1953	Dinamarca	Ciganos são readmitidos no país.
1958	Bulgária	O nomadismo é banido.

1958	Checoslováquia	O nomadismo é banido.
1958	Hungria	Organização Nacional de Ciganos é fundada.
1960	Inglaterra e Gales	Criam leis impedindo o Caravanismo.
1960	França	A Communauté Mondiale Gitane é fundada.
1962	Alemanha	Tribunais determinam que os ciganos foram perseguidos por razões raciais.
1962	Noruega	Comitê Governamental Cigano é criado.
1963	Irlanda	É publicado Relatório da Comissão sobre itinerância cigana.
1963	Itália	Criado o regime de ensino Opera Nomadi.
1964	Irlanda	Grupo de Ação Itinerante é criado.
1965	França	Communauté Mondiale Gitane é banida e o Comité International Tzigane é estabelecido.
1966	Reino Unido	Gypsy Council é instituído
1967	Finlândia	National Gypsy Association é fundada.
1968	Inglaterra e Gales	É instituído um Conselho para determinação de lugares onde as caravanas podem ficar.
1968	Holanda	Todos os distritos devem possuir espaços para caravanas.
1969	Bulgária	São criadas escolas segregadas para ciganos.
1970	Reino Unido	National Gypsy Education Council fundada.
1971	Reino Unido	First World Romany Congress nas proximidades de Londres.
1972	Checoslováquia	Inicia o programa de esterilização de ciganos.
1975	Iugoslávia,	Uma Banda conhecida como Los Reyes (atual Gypsy Kings) foi lançada.
1975	Macedônia	A Rádio broadcasts em Romani começa a transmitir de Tetovo.
1975	Europa	O Comitê do Conselho Europeu adota uma resolução positiva a respeito do nomadismo dos ciganos.
1975	Hungria	Aparecem as primeiras publicações da revista Rom som (eu sou cigano).
1975	Nações Unidas	Subcomissão aprova resolução sobre a proteção dos Ciganos.
1978	Suíça	Segundo World Romany Congress ocorre em Genebra.
1979	Hungria	National Gypsy Council é formado.

1979	Noruega	Cartilhas em Romani são produzidas para o ensino da língua materna às crianças ciganas.
1979	Nações Unidas	International Romani Union é reconhecida por suas ações sociais e econômicas.
1980	Iugoslávia	Uma proposta de gramática em Romani é publicada em Skopje.
1981	Alemanha	Terceiro World Romany Congress em Göttingen.
1981	Iugoslávia	Estatuto Nacional decide que ciganos estão em pé de igualdade com outras minorias.
1982	França	O novo governo François Mitterrand promete ajudar aos nômades.
1984	Europa	Parlamento Europeu aprova resolução de ajuda aos ciganos.
1984	Índia	Festival Chandigarh.
1985	França	Primeira exibição mundial de Arte Cigana ocorre em Paris.
1985	Suécia	Uma família de ciganos é atacada em Kumla com pedras e bombas caseiras.
1986	França	Conferência International Gypsy ocorre em Paris.
1986	Iugoslávia	Casas ciganas são incendiadas em Martos
1986	Saraievo	Ocorreu o Seminário International Romany.
1988	Hungria	É fundada a Organization Phralipe.
1989	Europa	Resolução do Conselho Europeu sobre a promoção da escola para as crianças ciganas e viajantes..
1989	Alemanha	Governo inicia deportação de milhares de ciganos do país.
1989	Hungria	Parlamento Cigano é estabelecido.
1989	Polônia	Ocorre o primeiro Romane Divesa Festival.
1989	Romênia	Os guardas das fronteiras cobram pedágio de ciganos
1989	Espanha	Casas ciganas são atacadas em Andaluzia
1990	Polônia	Exibição permanente de Artes Ciganas é aberta em Tarnow. Quarto World Romany Congress ocorre próximo à Varsóvia; um alfabeto básico em Romani é adotado pelo Congresso. O jornal Rrom p-o Drom [Ciganos na estrada] inicia suas publicações.
1990	Romênia	Mineiros atacam ciganos nos bairros em Bucareste.
1991	República Tcheca	Inicia-se o ensino de cultura cigana na Universidade.

1991	Macedônia	Ciganos tem igualdade de direitos na nova república.
1991	Polônia	Massacre de ciganos em Mlawa.
1991	Eslováquia	Governo dá nacionalidade e direito de igualdade aos ciganos.
1991	Ucrânia	Polícia ataca acampamento cigano em Velikie Beryezni
1992	Eslováquia	Teatro Romathan é fundado em Kosice.
1992	Nações Unidas	Comissão de Direitos Humanos cria resolução que reconhece os ciganos como minoria étnica.
1993	República Tcheca	O cigano Tibor Danihel morre afogado ao tentar fugir da gangue de skinheads. Sete romenos deportados de Usti nad Labem para Eslováquia.
1993	Alemanha	Primeira Conferência Internacional sobre a Linguística Romani em Hamburg.
1993	Hungria	Ciganos são reconhecidos como minoria nacional.
1993	Macedônia	A língua Romani é oficialmente introduzida nas escolas.
1993	Eslováquia	Cyril Dunka um jovem cigano é espancado pela polícia depois de um incidente no estacionamento.
1993	Reino Unido	Scottish Gypsy/Traveller Association é fundada.
1993	Nações Unidas	União Romani elevada à categoria II consultivo.
1994	Reino Unido	Ato da Justiça criminaliza o nomadismo.
1995	Áustria	Quatro ciganos são mortos a bomba em Oberwart, Burgenland.
1995	República Tcheca	Tibor Berki morto por skinheads em Zdár na Sázavou.
1995	Hungria	Realiza a Segunda Exibição Internacional Mundial de Arte Cigana. International Romani Union organiza em "Saraievo" Conferencia da Paz em Budapest.
1995	Eslováquia	Mario Goral é queimado e morto por skinheads em Ziar nad Hronom
1996	Albânia	Fatmir Haxhiu morre de queimaduras depois de ataque racista.
1996	Bulgária	Kuncho Anguelov e Kiril Perkov ciganos da região, desertores do exército são baleados e mortos pela polícia militar.
1996	República Tcheca	Crianças ciganas são expulsas de piscina pública em Kladno.
1996	Europa	A Corte Européia de Direitos Humanos rejeita apelação / do Sr.Buckland contra a recusa de autorização de construção na Inglaterra de local para estacionar as caravanas ciganas.
1997	França	Março - Jose Ménager e Manolito Meuche ciganos manushes são mortos a tiros pela polícia de Nantes.

1998	República Tcheca	4-6 Setembro International Romany cultural festival realizado em Praga. 16 Maio - Festival de Música em Londres com a participação de ciganos tchecos e poloneses.
1998	Reino Unido	Dezembro - International Romani Union delegação, liderada por Rajko Djuric', participou da Conferência do Nazismo em Washington.
1998	França	Lei Besson encorajou a provisão de locais para caravanas ciganas.
1999	República Tcheca	Início do Festival Internacional de khamoro com o objetivo de mostrar a riqueza da cultura cigana e tradições que fazem parte da cultura checa e da europeia e mundial. Contribuir para a integração dos ciganos na sociedade checa e a criação de uma sociedade multicultural.
2000	República Tcheca	Julho - Quinto World Romany Congress ocorreu em Praga.
2000	Vaticano	Março - Papa João Paulo II pede perdão pelos maus tratos aos ciganos realizados por católicos.
2001	Alemanha	Novembro - Escritores ciganos se reúnem em Cologne e decidem fundar uma associação internacional.
2001	Índia	Abril - Líderes da International Romani Union visitam o Romano Kher (Casa de Nehru e ao pé da letra Casa Cigana) em Chandigarh.
2001	Croácia	Setembro - Uma centena de pais croatas evitam a entrada de crianças ciganas na escola da aldeia de Drzimurec-Strelec.
2002	Hungria	Junho - um cigano, Laszlo Teleki- apontado como o Secretário de Estado Cigano.
2005	Alemanha	12 Setembro - Conferência Internacional de Anticiganismo ocorreu em Hamburg.
2005	Rússia	Janeiro - Quatrocentos ciganos deixam a cidade de Iskitim depois de uma massacre.
2006	Brasil	Instituído o Dia Nacional do Cigano. A data foi instituída por um decreto assinado pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 25 de maio de 2006, tendo sido comemorada pela primeira vez em 24 de maio de 2007, pela SEPPIR em parceria com o Ministério da Cultura.
2008	Eslováquia	Associação Cívica de Produção Roma foi fundada em Trebišov. Durante esse período, reafirmou-se como uma forte organização sem fins lucrativos.
2009	Brasil	O casal de ciganos Nicolas e Ingrid Ramanush fundam a Embaixada Cigana do Brasil – Phralipen Romani que é uma Sociedade Civil, sem fins lucrativos, de caráter social, cultural e assistencial, que objetiva diminuir as diferenças através da cultura.

		Pessoas imbuídas de um mesmo ideal: resgatar, fomentar e preservar a cultura cigana e auxiliar os membros de clãs que ainda encontram obstáculos de acessibilidade à cidadania.
2010	França	O presidente francês, Nicolas Sarkozy, começa a Expulsão de ciganos que vivem de forma irregular no país. O primeiro grupo sairá em um avião fretado pelo governo em direção à Bulgária e à Romênia, levando 79 pessoas. O objetivo é remover mais de 700 ciganos da França em apenas 10 dias e destruir 300 dos 600 acampamentos ilegais que existem no país.
2011	Europa	O parlamento se reuniu para tratar sobre a estratégia da UE a favor da integração dos ciganos. Eis o resultado final da aprovação