

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Letras

Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino
de Leitura e Produção de Texto - PROLEITURA.

Roseli Correia da Silva

O texto e o ensino da História

Belo Horizonte,

2021

Roseli Correia da Silva

O texto e o ensino da História.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Texto – PROLEITURA, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Pós-graduação.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Francisco Dias.

Belo Horizonte,
2021.

Ficha catalográfica

S586t

Silva, Roseli Correia da.

O texto e o ensino da História [recurso eletrônico] / Roseli Correia da Silva.
– 2021.

1 recurso online (69 f.: il., p&b., color.): pdf.

Orientador: Luiz Francisco Dias.

Monografia (Especialização) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 26-30.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Gêneros textuais – Teses. I. Dias, Luiz Francisco. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: Teoria e
Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos

**ATA DA DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DA ALUNA
ROSELI CORREIA DA SILVA**

Realizou-se, no dia 29 de junho de 2021, às 10:00 horas, de forma remota, a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado *O texto e o ensino da História*, apresentado por ROSELI CORREIA DA SILVA, número de registro 2020654193, como requisito parcial para a obtenção do certificado de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, perante a seguinte Comissão Examinadora: Prof. Luiz Francisco Dias - Orientador (UFMG), Prof. Roberto Alexandre do Carmo Said (UFMG), Profa. Rivânia Maria Trotta Sant'Ana (UFOP).

A Comissão considerou o Trabalho:

Aprovado

Reprovado

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 29 de junho de 2021.

Prof. Luiz Francisco Dias (Doutor)

Prof. Roberto Alexandre do Carmo Said (Doutor)

Profa. Rivânia Maria Trotta Sant'Ana (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por **Roberto Alexandre do Carmo Said, Professor do Magistério Superior**, em 01/07/2021, às 10:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luiz Francisco Dias, Professor do Magistério Superior**, em 02/07/2021, às 10:55, conforme horário oficial de Brasília, com

fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rivânia Maria Trotta Sant'Ana, Usuário Externo**, em 02/07/2021, às 18:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0777155** e o código CRC **C2BC7497**.

https://sei.ufmg.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=816507&infra_sistema=1000... 1/2

05/07/2021 SEI/UFMG - 0777155 - Ata

Referência: Processo nº 23072.219345/2021-20 SEI nº 0777155

Agradecimentos

Agradeço aos professores que com dedicação e carinho oportunizaram esta formação.

Resumo

O principal objetivo desta pesquisa é analisar como, através da utilização do gênero narrativo, as capacidades de linguagem e a consciência histórica podem ser acionadas por meio do desenvolvimento de uma Sequência Didática Temática sobre os “Povos Ciganos”, de maneira remota, com estudantes da 5ª série do Ensino Fundamental. A pesquisa se desenvolve à luz do Interacionismo Sócio-Discursivo e está ancorada em práticas de Letramento (DOLZ e SCHNEWLY, 2011). A partir de uma perspectiva pautada em uma educação intercultural crítica, o uso da narrativa na formação da competência leitora e o uso da tematização no processo de didatização do conhecimento demonstraram ser estratégias auxiliares na contextualização do conteúdo e no processo de desenvolvimento da consciência histórica (RÜSEN, 2011).

Palavras-chaves: Gênero textual. Competência leitora. Consciência histórica.

Abstract

The main objective of this research is to analyze how, through the use of the narrative genre, language skills and historical consciousness can be activated through the development of a Thematic Teaching Sequence about "Gypsy Peoples", in a remote way, with students of the 5th grade of elementary school. The research is developed in the light of Social-Discursive Interactionism and is anchored in Literacy practices (DOLZ and SCHNEWLY, 2011). From a perspective based on a critical intercultural education, the use of narrative in the formation of reading competence and the use of thematization in the process of didactic knowledge have proven to be auxiliary strategies in the contextualization of content and in the process of developing historical consciousness (RÜSEN, 2011).

Keywords: Textual genre. Reading competence. Historical consciousness.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. LETRAMENTO E LEITURA EM HISTÓRIA.....	13
3. O TEXTO E A NARRATIVA COMO GÊNERO DIDÁTICO NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.....	19
4. INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E OS POVOS CIGANOS: POR UMA EDUCAÇÃO MAIS INCLUSIVA	22
5. POR UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA TEMÁTICA	26
6. CONCLUSÃO.....	30
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	31
8. ANEXO	36

1. INTRODUÇÃO

Segundo especialistas, resultados de avaliações sistêmicas como PISA¹ e Saeb² constataram que a maioria dos estudantes brasileiros ainda não é capaz de ler fluente e proficientemente muitos dos gêneros textuais presentes na vida diária, apontando para uma grande fragilidade no campo da leitura (SILVA, 2011).

Nos últimos tempos, com a ampliação da discussão dos conceitos de Letramento, a História tem sido convidada a repensar o seu ensino, a partir de uma perspectiva cada vez mais reflexiva e atenta, a fim de que a diversidade de textos que compõem a escrita da História escolar seja utilizada como recurso no desenvolvimento da competência leitora (SILVA, 2011, pág.120).

Partindo da premissa de que há uma multiplicidade de gêneros textuais utilizados no ensino da história, sem nos esquecermos de que estes devem ser revisitados como fontes documentais em situações-problemas, existe a possibilidade de que o conhecimento aprofundado da narrativa, como gênero textual³, possa potencializar a compreensão do estudante sobre os conteúdos históricos abordados, estando ainda associada ao desenvolvimento da consciência histórica (DIAS, 2007;SILVA, 2011; CARIE, 2015).

Mesmo ciente da necessidade de compreensão dos mecanismos favoráveis à aprendizagem em História, essa abordagem será tratada aqui de maneira incipiente, dando-se maior ênfase à leitura no ensino de história e a formação da competência narrativa.

¹ O “*Program International Students Assessment’s — PISA —* é realizado por um consórcio de instituições lideradas pela *Australian Council for Educational Research*, no âmbito do Programa de Educação da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico — OCDE — e UNESCO, que executa um tipo de avaliação com o intuito de mensurar os níveis de aprendizado em diversos países” (SILVA, 2011, pág. 113 e 114).

² O Saeb é uma avaliação em larga escala, que é “aplicada por amostragem e objetiva avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro, a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes, os estudantes respondem a itens (questões) de Língua Portuguesa, com foco em leitura, e de Matemática, com foco na resolução de problemas” (SILVA, 2011, pág. 113).

³ A “narrativa” é um conceito que apresenta uma flutuação: que há abordagens que entendem a narrativa como uma sequência tipológica que pode estar presente em vários textos; há outras abordagens, as que consideram a função sócio-comunicativa da narrativa, que a consideram um gênero. Aqui optamos pela primeira abordagem.

Portanto, ademais de uma atenção voltada para aspectos ligados à leitura e a diversidade na sua relação com o direito à memória, existe a expectativa de que esta proposta possa suscitar, fomentar e mediar discussões que resultem em ações para a vida cotidiana, capazes de promover práticas pedagógicas voltadas para a igualdade, à luz de referenciais que envolvam a História, a interculturalidade crítica e o letramento como aspectos indispensáveis à construção de um currículo mais democrático, flexível e aberto às diferenças.

A escolha de uma sequência didática sobre os “Povos Ciganos”, nasceu com o propósito de subsidiar as produções escritas de narrativas históricas elaboradas por estudantes da 5ª série do Ensino Fundamental, cujo objetivo visava propiciar uma visão mais plural e diversa sobre essa etnia, através do uso de variados gêneros textuais, a fim de compor narrativas cada vez mais múltiplas. Mas, ao que tudo indica, os dados produzidos após a aplicação da sequência didática “Povos Ciganos”, também acabaram servindo como termômetro intercultural e ponto de interlocução entre a comunidade cigana que vive no bairro Céu Azul e a Escola Municipal Adauto Lúcio Cardoso (EMALC), trazendo à tona a urgência de práticas *decoloniais* efetivas para a Educação Básica.

Essa preocupação começou há algum tempo atrás, quando estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ao fazerem um trabalho de campo no entorno da escola citada, não conseguiram identificar a comunidade cigana Calon do Céu Azul como um ponto de referência positiva no bairro, muito menos souberam identificar quaisquer contribuições dessas populações para a formação do povo brasileiro. Ao longo da minha trajetória como professora nessa escola, foram dois os contatos mais significativos ocorridos entre a escola e a comunidade Calon do Céu Azul. A primeira abordagem pedagógica ocorreu em 2008 e a segunda foi no ano de 2014.

Esses contatos esporádicos foram suficientes para dar-nos ciência do nosso grande desconhecimento sobre aspectos da história e da cultura cigana. Também constatamos, enquanto educadoras e educadores, que a invisibilidade é um traço que acompanha os estudantes ciganos que frequentam as escolas da região, sendo latentes os aspectos da segregação que ultrapassam os muros

da escola; reforçados pelos estigmas sociais que frequentemente associam aspectos dessa etnia ao roubo e à desonestidade.

Em 2008 tivemos a oportunidade de desenvolver uma proposta pedagógica onde a memória foi peça chave das atividades coordenadas pelo Museu da Pessoa em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de BH (SMED-BH). Naquele ano, em especial, recebemos vários estudantes ciganos e os preconceitos afloraram de tal maneira, que nos vimos obrigados a fazer intervenções, mesmo que pontuais, no intuito de minimizar os conflitos. Uma dessas ações resultou em um projeto, cujo foco visava trabalhar princípios como alteridade, empatia e memória, visando promover um clima de maior tolerância e respeito às diferenças presentes no ambiente escolar.

Já em 2014 houve a abertura de uma turma voltada para Educação de Jovens e Adultos na EMALC, com o objetivo de atender as especificidades da Comunidade Calon do Céu Azul, cuja proposta visava contemplar o desenvolvimento de habilidades e competências ligadas aos processos de alfabetização e letramento. Esta turma era aberta à participação de outros estudantes, funcionou entre os meses de outubro e dezembro e contou com a participação de 14 estudantes assíduos da etnia Calon.

Apesar do ambiente bucólico gerado durante esses contatos entre a escola e a comunidade Calon, tínhamos consciência dos estereótipos negativos vinculados ao “ser cigano” e das nossas limitações em intervir positivamente na desconstrução e substituição dessas imagens de origem milenar em favor de outros olhares sobre essa etnia.

Durante esta especialização vi surgir e ampliar a necessidade de aplicar, à prática da sala de aula, as reflexões propiciadas pelo Proleitura, com foco não só no desenvolvimento da competência leitora através da exploração da diversidade textual, mas em especial, visando a autonomia dos sujeitos leitores e o desenvolvimento da consciência histórica, por meio da promoção de uma interculturalidade crítica. Acredito que a sequência didática “Povos Ciganos” tenha cumprido o papel de retomar este diálogo.

2. Letramento e Leitura em História.

Diante desse novo contexto, marcado pela pandemia da Covid-19 e pelo isolamento social, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte propôs aos professores e às professoras, que idealizassem propostas pedagógicas baseadas na releitura adaptada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Aliada a essa conjuntura, como pensar o ensino da História, a partir da leitura/letramento como prática social e no desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem dos alunos, por meio dos gêneros textuais? Isso sem deixar de levar em consideração que a História é dona de um discurso bastante específico, cujo domínio discursivo é baseado no relato histórico e na narrativa situada no tempo, como enunciados organizados por uma ordem cronológica múltipla, de forma a tornar o texto mais compreensível.

Como o foco dessa proposta é a leitura, aqui começo com uma observação feita por Kleiman (2011), “a leitura é essencial para a aprendizagem de toda e qualquer disciplina”. Argumento que é reforçado por GUEDES e SOUZA (2003), ao afirmarem que

Ler e escrever são tarefas da escola, questões para todas as áreas, uma vez que são habilidades indispensáveis para a formação de um estudante, que é responsabilidade da escola. *Portanto*, ensinar é dar condições ao aluno para que ele se aproprie do conhecimento historicamente construído e se insira nessa construção como produtor de conhecimento (GUEDES e SOUZA 2003, p.15, *grifo meu*).

Segundo Rocha (2006), a erudição e a especificidade do léxico da história são atribuições que fazem com que essa disciplina tenha um papel importante no processo de letramento. Papel esse que pode ser comprometido não só pela precariedade que afeta as escolas públicas de uma maneira em geral, mas em especial pela falta de uma estrutura que garanta uma interação significativa entre professor e alunos e entre os próprios alunos e o conhecimento histórico. A autora ainda sugere as contribuições advindas da relação entre oralidade e escrita como condutores eficazes na construção de um conhecimento histórico menos abstrato e descontextualizante.

Sem dúvida, a História consiste em uma forma particular de ler e compreender o mundo, haja vista que esta faz uso de um gênero textual

específico, que tem o tempo como categoria central de análise, fazendo-se necessária a mobilização de conceitos referentes às múltiplas temporalidades para o entendimento do contexto histórico. Podemos ponderar que a História visa a iniciação à leitura da própria vida num universo sócio-histórico e cultural e que o ensino de história, como um aliado no desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita deveria torna-se uma prática indispensável ao *metiê* do professor da Educação Básica.

É importante frisar que as inovações da historiografia francesa empreendidas por historiadores da Nova História influenciaram sobremaneira na elaboração de propostas de ensino-aprendizagem atualmente muito usadas no Brasil. O movimento produzido por esta nova historiografia trouxe proposições e reflexões importantes sobre o fazer do historiador em relação à concepção e alargamento da noção de fontes históricas, o uso de situações-problemas e à inserção das manifestações culturais no contexto histórico.

Com isso, a Nova História buscou uma maior aproximação entre a produção historiográfica e os saberes históricos escolares, criando a possibilidade de um trabalho investigativo a ser realizado pelo estudante. Vale a pena ressaltar que a reflexão sobre o fazer do historiador, consiste em um dos aspectos que mais contribuiu com a inauguração da perspectiva de uma História a ser construída (DIAS, 2007).

No entanto, segundo Rocha (2006), a historiografia vem renovando as suas formas de narrar e as atuais inovações neste campo visam propor novos caminhos para a narração da história. A narrativização da história no campo da teoria contemporânea, ganha corpo a partir dos apontamentos feitos pelo historiador norte americano Hayden White (1973), ao problematizar a narrativa como discurso capaz de organizar diferentes eventos em uma ordem cronológica compreensível.

Segundo Silva (2018), alguns autores apontam que o debate contemporâneo entre narrativa e história-problema está relacionado ao seu estatuto de cientificidade e ao modo como a forma da escrita é problematizada pela primeira. Sendo, portanto, importante frisar que os questionamentos sobre a narratividade do discurso histórico estão presentes no contexto de uma nova

história cultural, fazendo-se necessário ampliar o debate acerca das teorias de White (1973), em especial, no tocante às questões que aproximam a história da literatura (SILVA, 2018).

Longe de ter um caráter factual, disposta cronologicamente na forma de relatos estanques e esvaziados de significados, a teoria proposta para White (1973) chama a atenção para a narrativa, destacando seus aspectos literários, que juntamente com a ficção e a imaginação auxiliam o historiador na construção da trama discursiva, urdida de forma orgânica e significativa, a partir do enredamento dos fatos (SILVA, 2018).

Na obra *Meta-história: a imaginação histórica do século XIX*, publicada em 1973, Hayden White apresenta e explica a sua teoria formal do trabalho histórico. Nessa obra, o autor defende que o trabalho histórico pode ser definido como uma estrutura verbal na forma de um discurso narrativo em prosa⁴. White (1973) aproxima a narrativa histórica da literatura, ao enfatizar que tanto escritores quanto historiadores acionam os mesmos dispositivos literários no engendramento do texto, de forma a conferir significados aos fatos narrados. Isso acontece porque, segundo Assis (2012), para White (1973) todo contexto é narrativizado, sendo a história uma criação literária que sempre será interpretada através de relíquias textualizadas e compreensíveis em formas de pistas organizadas pelos historiadores (ASSIS, 2012, pág. 35).

Silva (2011) acrescenta que, a História encontra-se representada por uma multiplicidade de eventos produzidos por inúmeros atores sociais, nos mais variados contextos sociais e culturais, sendo constituída por um discurso verbal realista e passível de habilidades específicas de leitura por parte de seu interlocutor. Para este autor, a História apresenta-se

[...] materializada em artigos científicos, textos jornalísticos, fontes documentais primárias, literatura, mapas, tabelas, gráficos, charges, caricaturas, sons, vídeos, imagens, filmes, peças teatrais, cerimônias oficiais, enfim em uma infinidade de eventos do presente e do passado, onde o leitor proficiente em História é desafiado a interagir e decifrá-los historicamente de forma consistente e coerente (SILVA, 2011, pág.120).

⁴ Para saber mais veja ASSIS, 2012.

Aliado a essa pluralidade de fontes documentais estaria o entendimento de que a História deve ser reconhecida pelo seu caráter provisório, tanto em relação ao sentido de passado, quanto à capacidade dos historiadores de reconfigurá-lo por meio de narrativas – constructos que funcionariam como uma espécie de antídoto para o “presenteísmo” e para a “domesticação do passado” (BENTIVOGLIO, 2018).

Portanto, mesmo que a natureza científica, referenciada pela pesquisa e análise de dados empíricos tenha feito com que a epistemologia e a metodologia ganhassem mais espaço que a estética ou a narrativa, como estratégias explicativas da própria histórica, segundo Bentivoglio (2018), para White (1973) as histórias só ganham existência graças à textualidade da narrativa que, articulada à temporalidade, ajuda a compor a estrutura de um pluralismo historiográfico permeado pela noção de *passado prático* (BENTIVOGLIO, 2018).

Vale a pena ressaltar que associar o fazer histórico ao fazer literário não deslegitima o ofício do historiador, nem retiram a autonomia investigativa ou os princípios epistemológicos e metodológicos – aspectos caros à manutenção do caráter científico da História. Apesar da linha tênue entre história e literatura, as questões envolvendo a *Meta-história* admitem que toda forma de conhecimento contém elementos da imaginação, da ficção e da poesia, como estratégias explicativas que concebem inteligibilidade ao cronologicamente vivido (ASSIS, 2012).

Ademais de ponderar sobre a dimensão poética e estética na História, como forma de ressignificar o discurso narrativo, para além de seus fundamentos empíricos e científicos, essa discussão também se apoiará em aspectos da pesquisa realizada por Dias (2007). Para Dias (2007) a aquisição de estratégias envolvendo a leitura e a escrita são caminhos profícuos para o desenvolvimento da consciência histórica, de forma a fazer com que o aluno seja capaz de construir um pensamento historicizante e crítico, baseado em uma aprendizagem que favoreça ao sujeito conhecer a experiência do passado num contexto pontuado em demandas da vida prática.

Para White (1973) e Rüsen (2001), a imaginação e a consciência histórica emergem da soma das operações mentais com as quais os homens interpretam

sua experiência no tempo de forma a orientar intencionalmente o seu agir no mundo. Assim sendo, é através da articulação da experiência do tempo com as intenções no tempo, que a consciência histórica vai sendo tecida através do fio da narrativa como prática capaz de instituir identidades e moldar pertencimentos, por meio da memória, haja vista que o pensamento histórico obedece a uma lógica narrativa.

Segundo DIAS (2007), a íntima relação entre tempo e narrativa é capaz de transformar o espaço do contar, em espaço de compreensão, favorecendo, assim, a constituição de sentidos, fazendo com que a competência narrativa tenha um papel essencial, quando se trata de rever os processos de aprendizagem na História. Ou seja, “a narrativa torna-se, então, espaço de compreensão, lugar onde o homem narrador torna o mundo compreensível” (DIAS, 2007, pág. 77).

Ainda, segundo Dosse (2001), para Ricouer (1994), a dimensão narrativa do conhecimento histórico deve ser entendida de forma estritamente articulada ao tempo histórico. A capacidade de articular os traços da experiência temporal, mostra-se inteligível para o homem na medida em que o tempo é pensado de modo narrado. Com isso, a narrativa torna-se fundamental para pensar os processos de releitura da história. O que “...equivale, pois, a tornar a narrativa como guardiã do tempo, uma vez que não haveria tempo pensado que não fosse narrado” (Ricouer, 1994:157, apud Dosse 2001, pág. 85).

Apesar das contribuições de Dias (2007), que relacionam a aprendizagem da língua e da leitura ao desenvolvimento da consciência histórica, ainda há um longo percurso a ser trilhado, no que diz respeito à abordagem do texto histórico em sala de aula. Ainda mais quando se trata de ensinar a ler e escrever em História com foco na formação da competência leitora, ou seja, a partir de um viés que valorize a autonomia do sujeito\aluno como leitor.

Tendo em vista que a ênfase dessa pesquisa não recai diretamente sobre a materialidade do texto, com destaque para a captura de indícios argumentativos presentes nas narrativas produzidas pelos estudantes, a partir de uma situação problema, reforçamos o seguinte questionamento: Como abordar de maneira cognoscível o texto histórico em sala de aula, bem como

suas marcas específicas, tendo em vista que o aprendizado da leitura do texto histórico exige uma metodologia de ensino complexa, já que o desenvolvimento da competência leitora em História, não é um processo de aquisição espontâneo (SILVA, 2011)?

Sendo assim, ao se pensar nos processos de ensino-aprendizagem, a partir da perspectiva da consciência histórica, a competência narrativa ganha destaque, haja vista a íntima relação entre tempo e narrativa, sendo marcada pelo espaço de contar, como espaço da compreensão, cuja finalidade é orientar e dar sentido ao passado, fazendo com que a narração seja vista como uma atividade de base semiótica.

Rüsen (2010) reforça a defesa de que a consciência histórica forma-se a partir da razão desenvolvida por meio da argumentação, pois é através da capacidade argumentativa que o indivíduo valida e torna evidente o processo dialético no qual repousa a narrativa histórica – fruto das tensões entre presente-passado e passado-futuro. Pois, a cada presente, o passado é reconfigurado e adquire novos contornos, sendo, portanto, susceptível às múltiplas facetas e temporalidades (SILVA, 2018).

Sem dúvida, a necessidade de romper com um ensino tradicional, extremamente conteudista, descontextualizado e empirista, acabou aproximando a teoria da História dos estudos da psicologia do desenvolvimento, com ênfase na linguagem, cuja função visa estabelecer uma relação mais susceptível com a construção de sentidos. E, em se tratando do letramento em História, a subjetividade é uma importante habilidade a ser constituída, sendo capaz de levar o aluno a desenvolver um posicionamento crítico diante das fontes, que precisam ser sempre problematizadas a partir de questões postas no tempo presente. Tornando-se, portanto, indispensável entender que o aprendizado da leitura deve levar em consideração os conhecimentos prévios dos estudantes, bem como o desenvolvimento da noção de tempo. Sem nos esquecermos de que o processo de leitura em História pode propiciar novas formas de pensar, de questionar e argumentar, além de desencadear aprendizagens significativas rumo à construção de mudanças, envolvendo a compreensão de conceitos, bem como a adoção de novas atitudes e valores.

Sendo assim, a preocupação em apresentar contribuições para o entendimento do texto como principal objeto de leitura, tem propiciado uma aproximação entre a História e a Ciência da Linguagem, na tentativa de buscar chaves de interpretação para a formação da competência leitora em história.

3. O texto e a narrativa como gênero didático na formação da consciência histórica

Na História, a escrita torna-se elemento de suma importância para diferenciá-la de outras áreas de conhecimento. Os primórdios da História remontam à antiguidade grega, a partir dos registros da “Guerra do Peloponeso”, deixados por Tucídides. Mas, apesar de termos vivenciado a ampliação do conceito de fontes históricas com a Escola dos *Analles*, onde todo e qualquer tipo de registro passou a ser considerado como fonte documental, ainda há uma lacuna bastante significativa entre a produção acadêmica e a transposição didática desses conhecimentos para a Educação Básica, onde o texto, em especial o gênero narrativa, é o seu principal produto final.

Para Carie (2015), Rüsen (2011) tenta superar a cisão entre a cientifização da História e a vida prática, ao trabalhar com o conceito de narrativa histórica, a partir do relato como estratégia que possibilita ao sujeito aprender História, na medida em que conta sua experiência e orienta-se no tempo. Rüsen (2010) também reforça a ideia de que a “aprendizagem da História é um processo de desenvolvimento da consciência histórica no qual se deve adquirir competências de memória histórica” (RÜSEN, 2011, pág. 112, 113 *apud* CARIE, 2015, pág. 54).

Essa vertente dialoga diretamente com a teoria de Hayden White (1973) que, ao considerar a historiografia como narrativa, joga luz sobre as estratégias mobilizadas pelo historiador e o seu fazer poético, no enredamento do efeito explicativo das histórias. Essa aproximação entre a história e a literatura coloca a narrativa como ponto central na elaboração do discurso histórico com foco no “... labor historiográfico de significar passado-presente e fazê-lo compreensível – em última análise útil – através da narrativa textual” (SILVA, 2018, pág. 32).

Pensando no texto como processo comunicativo e seus variados pontos de vista, determinados pelas diferentes teorias que o ensejam, podemos dizer, a grosso modo, que a polarização entre gêneros discursivos e gêneros textuais engendram complexos constructos em que o principal objetivo visa compreender a linguagem e seus processos de produção.

É crível que a escola, ao assumir o papel de representar e ensinar esse tipo de comunicação, baseada nos gêneros orais e escritos, que se materializam nas atividades dos aprendizes, irá focar seus processos de ensino-aprendizagem na apropriação das práticas discursivas, como estratégia capaz de estimular as capacidades de linguagem. Por capacidades de linguagem entendam-se formas de compreender como o sujeito aciona suas capacidades no processo de construção do gênero (MARQUES, 2014).

Pensar em questões relacionadas ao sentido do texto, na necessidade de desnaturalizar o entendimento por traz dessa noção e na busca de associações para melhor iluminar a compreensão e a significação do texto, de forma a favorecer o desenvolvimento da competência leitora, fez com que o Interacionismo Sócio Discursivo ganhasse especial atenção nessa discussão.

Apesar da ausência de uma melhor definição e ou de um maior aprofundamento sobre questões envolvendo o pensamento de Jean-Paul Bronckart (1999), ao aderir à tese de que a linguagem é uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática, com destaque para as formações socio-discursivas representadas pelos signos, suas teorias ajudaram a compor este referencial. Assim sendo, o Interacionismo Sócio-discursivo (ISD) será aqui abordado de forma sucinta, apesar de se constituir em um importante referencial para a construção do sentido de um texto, na tentativa de jogar luz sobre as possibilidades de leituras do texto histórico, sob o viés da narrativa didática (NEVES, 2006).

Para Bronckart (1999), segundo NEVES (2006), “os discursos vão denominar os diferentes segmentos que entram na composição de um gênero que são produtos de um trabalho particular de semiotização ou de colocação em forma discursiva” (NEVES, 2006, pág. 55). Essa afirmativa pode tornar mais plausível o percurso para pensar as narrativas didáticas como eixo propulsor

para a aquisição da memória histórica e como condição *sine qua non* para o desenvolvimento da consciência histórica.

De acordo com Marques (2014), Dolz e Schneuwly (2011), esclarecem que a atividade linguageira, termo adotado por Bronckart para substituir a palavra discurso, tem o papel de mediar as relações entre o sujeito e o meio, a partir de uma situação de comunicação cooperativa envolvendo práticas sociais discursivas (MARQUES, 2014, pág. 127).

Assim sendo, diante das possibilidades apontadas pelas teorias e seus pontos de vista, o ISD aproxima-se da metodologia da consciência histórica, como mecanismo propício para a abordagem do texto histórico em sala de aula, com foco na formação de uma competência leitora favorável a uma visão crítica do mundo, haja vista que enunciar é inserir um discurso no mundo para significar. Escolha que pode ser bastante trabalhosa como percurso metodológico, diante da concepção do discurso como produto da enunciação - ato sempre determinado por um acontecimento diferente e novo, que dá existência ao sujeito por meio da linguagem. Esta dinâmica pode enriquecer a percepção do processo de aquisição da competência leitora, mas ao mesmo tempo pode transformá-la em uma experiência de difícil apreensão e análise⁵ (MARQUES, 2014).

Mas, para atingir o objetivo de analisar a escrita da narrativa histórica, de acordo com Assis (2012), faz-se necessário pensar nos diferentes tipos de estratégias utilizadas pelos historiadores e como essas escolhas subjetivas imprimem uma marca explicativa em suas narrativas. As diversas estratégias explicativas presentes no fazer historiográfico são identificadas por White como tropos da linguagem poética. Esses mecanismos são capazes de identificar os elementos poéticos presentes no texto histórico, além de expor os níveis nos quais o estilo historiográfico da narrativa é concebido (ASSIS, 2012).

Apesar da grande relevância e da necessidade de entendimento sobre a teoria de White acerca de como a narrativa histórica funciona em termos epistemológicos e estruturais, esta temática não será aqui abordada com o

⁵ Ao final desse percurso, dentre as várias aprendizagens, fica aquela em que a enunciação é concebida como transformação da língua em discurso e do surgimento do gênero como tipos estáveis dos enunciados, de forma a representar uma prática linguageira da sociedade.

devido cuidado. Mas, gostaria de chamar a atenção para a urgência de um outro momento e ou projeto para tratar com maior propriedade as especificidades da narrativa histórica a partir dessa abordagem.

Gostaria, ainda, de chamar a atenção para o cenário de pandemia e do desafio de integrar e aplicar esse arcabouço teórico metodológico à realidade da sala de aula, os textos multimodais, sob a perspectiva da intertextualidade e ou do dialogismo, ademais dos processos de multiletramento, envolvendo o letramento digital como práticas sociais cada vez mais disseminadas em nosso meio, vale a pena eleger mais de uma teoria como forma de subsidiar o professor (a) na desafiadora tarefa de ensinar a ler e escrever.

Enfim, fica a tarefa de analisar como, a partir da narrativa, as capacidades de linguagem e a consciência histórica entre estudantes do Ensino Fundamental podem ser acionadas por meio de propostas desenvolvidas com base em uma Sequência Didática Temática sobre os Povos Ciganos, à luz do Interacionismo Sócio-discursivo.

4. Interculturalidade crítica e os Povos Ciganos: Por uma educação mais inclusiva

Em Belo Horizonte, desde 2014, foi aprovada a abertura, pela Fundação Municipal de Cultura, do processo de reconhecimento das comunidades ciganas Calon do bairro Céu Azul e São Gabriel como patrimônio imaterial do município. Essas duas comunidades já cumprem pelo menos 30 anos em regime de ocupação contínua dos respectivos pousos citados e cabe aqui um olhar especial por tratar-se de uma etnia, que desde 2007 pelo decreto número 6.040, de 7 de fevereiro, foi reconhecida como Povos Tradicionais pelo Governo Federal.

No caso dos ciganos, há uma lenda sobre a origem desses povos que remonta à Índia antiga de onde eles foram expulsos. Desde aí, os ciganos passaram a perambular pelo mundo, chegando ao Egito e mais tarde à Europa onde se estabeleceram. No Brasil há registros da chegada do cigano João Torres e família, como degredados de Portugal, no século XVI. Múltiplos, os ciganos podem ser classificados em três categorias genéricas: Sinti, Rom e Calon. Este

último grupo encontra-se em maior quantidade no Brasil, e são reconhecidos como hábeis negociantes de cavalos.

Além da crença subjetiva na procedência comum, os ciganos nutrem *habitus* externos ou costumes em que o seu mundo se faz em oposição ao mundo majoritário, comandado por homens (gadjos) e mulheres (gadjes) não-ciganos, onde o “corpo é suporte de diferenciação, no qual a roupa, as tatuagens específicas e os dentes de ouro cumprem papel fundamental” (FERRARI, 2010, p. 47) e onde, sem dúvida, qualquer discussão sobre etnicidade deve levar em conta a rica interação entre a cultura cigana e a não-cigana, haja vista que “assim como a floresta é o ‘ambiente’ de povos amazônicos, o mundo gadje é o ‘ambiente’ dos calon, sem o qual não sobrevivem” (FERRARI, 2010, p.290).

Classificados como comunidades tradicionais, desde 2007⁶ o governo brasileiro vem desenvolvendo ações no sentido de reconhecer e garantir os direitos dessas minorias étnicas. Entre as principais reivindicações das comunidades ciganas ainda figuram: documentação civil, habitação, saúde e educação, respeito por suas tradições, bem como o direito de exercê-las.

O tradicional afastamento das crianças e jovens da cultura cigana da escola pública constitui-se em uma das facetas mais perversas do processo de marginalização desses grupos. Assim como no Brasil, Casa-Nova (2006) identifica este abandono como um fenômeno também visível em Portugal e nos demais países da Europa, onde existem dados conhecidos sobre estas comunidades, que geralmente apontam para os baixos índices de escolaridade e o elevado absenteísmo como denominadores comuns.

De acordo com Casa-Nova (2006), faz-se necessário melhor investigar o real motivo do afastamento da escola pública das crianças e jovens de cultura cigana, ademais de desconstruir a tradicional e linear explicação deste afastamento baseada na especulação de que “os ciganos não gostam da escola”.

⁶ Mais informações: BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL (1988). DECRETO Nº 6.040, DE 7 DE FEVEREIRO DE 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm>. Acesso em: 15 de junho de 2009.

Para desenvolver ações em espaços formais e não formais, bem como projetos educativos com o objetivo de tornar mais visíveis os rostos e audíveis as vozes que têm sido marginalizadas e silenciadas pela sociedade majoritária e pela escola, a Educação intercultural apresenta-se como saída para respaldar uma proposta capaz de ressignificar as práticas pedagógicas e construir métodos mais adequados para se discutir as diferenças.

Para tanto, faz-se necessário pensar em como a escola tem respondido a questões como diversidade; se através de uma perspectiva assimilacionista ou integradora, adotando ou não uma postura pluralista e intercultural em sua proposta educativa.

Precisamos também pensar em como a escola lida com a segregação, tendo-se em vista a legislação vigente; se as especificidades das minorias étnicas constituem-se em um problema ou são potencializadas como ferramentas capazes de favorecer a aprendizagem e a organização escolar. Ou ainda, se os professores contam com informações e ou com capacitação continuada capaz de auxiliá-los na construção de atitudes favoráveis à inclusão, ao respeito à alteridade e a aplicação de estratégias que visem uma efetiva igualdade de oportunidades.

Para pensarmos em uma educação mais inclusiva, seria de essencial importância a adoção de uma perspectiva crítica da interculturalidade, a serviço de uma pedagogia assentada em práticas sociopolíticas transformadoras, capazes de compactuar com os ideais de-coloniais, como dispositivo capaz de questionar as estruturas sociais estabelecidas e sua matriz colonial (WALSH, 2009).

Nascida nos anos de 1990, no Equador, os princípios da de-colonialidade ganharam força a partir de movimentos socio-ancestrais, em que a interculturalidade crítica encontra-se na base de uma filosofia que visa atender as demandas por direitos das populações latino-americanas. Assim, a pedagogia assentada nos princípios de-coloniais serviria como um antídoto para frear a lógica perversa do modelo multicultural, que ao incorporar as diferenças sob um viés neoliberal, neutraliza e esvazia os significados afetivos, que permeiam as relações culturais. Infelizmente, práticas de assimilação e integradoras moldam

a educação brasileira, impedindo que a práxis educativa seja um lugar para intervir, lutar, *com-viver* e respeitar as diferenças.

A relação dos ciganos com a educação formal tem desencadeado um debate, resultando em inúmeras produções, tornando cada vez mais imprescindível avaliar os motivos que levam as crianças ou jovens ciganos a entrarem na escola e afastarem-se dela, ou que nos levem a interpelar sobre os significados que a escola pode ter para estas comunidades.

Para tentar responder a questionamentos como estes, Ferreira (1999), ao analisar o processo de inclusão das comunidades ciganas no programa de educação espanhol durante a década de 1990, observou que esta integração ocorreu por meio de políticas compensatórias de caráter assimilacionista, em que a aculturação foi oferecida como moeda de troca para promover o fim da marginalização desses grupos. Essa política também conviveu com altos graus de rejeição por parte dos agentes escolares.

Segundo Ferreira (1999), o programa utilizado pelo governo espanhol desconsiderou que o êxito da escolarização das minorias étnicas passasse por oferecer a essas uma educação formal mais de acordo com o reconhecimento de suas diferenças culturais, sendo “preciso superar, então inúmeros problemas que surgem a partir da concepção existente nas políticas e nas práticas pedagógicas, de que são os ciganos que devem mudar para integrar-se – diluir-se? – na sociedade majoritária” (FERREIRA, 1999a, p.109).

De acordo com Pereira (2008), o apoio educativo, o uso de materiais suplementares e a contratação de mediadores interculturais pertencentes às comunidades ciganas constituem-se em algumas das estratégias utilizadas pelo governo português no objetivo de tornar a escola mais atrativa para os alunos de origem cigana e os demais alunos que se encontram em situação escolar desvantajosa.

Mas, apesar da existência de um conjunto de leis e de estratégias implementadas progressivamente pelo governo Português, práticas formais e informais de segregação tendo como alvo os alunos de origem cigana ainda persistem no ambiente escolar, haja vista que a escola não consegue desenvolver relações de empatia com as crianças e jovens desta etnia,

considerando-os como intrusos e não compreendendo as suas diferenças culturais (PEREIRA, 2008).

Para Pereira (2008), cenários multiétnicos e o desenvolvimento de estratégias educacionais que encorajem o intercâmbio e as trocas culturais, além de fortalecer a coesão social e melhorar a igualdade de oportunidades para desenvolver o capital cultural, são excelentes armas no combate à discriminação e ao preconceito (PEREIRA, 2008, p.37).

Apesar dos ciganos, no geral, considerarem a escola como um espaço de “domesticação” e uma instituição perigosa à preservação da sua identidade cultural, muitos grupos veem na expectativa da mobilidade social, processo marcado pela escolarização formal que passa pela aquisição da leitura, da escrita e da aritmética, uma importante conquista. Sabendo que a escola tem se mostrado como um fenômeno cada vez mais inevitável na vida desses povos, fica o desafio para essas comunidades: sair da marginalização, passando pela educação formal, mas sem aculturar-se totalmente (FERREIRA, 1999a).

Por isso, um dos desafios que se apresenta para as comunidades ciganas consiste na busca de alternativas viáveis para a aculturação como única saída para vencer a marginalização, cabendo também a “sociedade não cigana” o desafio de aceitar a cultura cigana, como minoria que ao incorporar-se à sociedade majoritária não deve perder sua identidade cultural. Dentro desse quadro, às comunidades ciganas cabe o papel de convencer aos demais de que têm o direito a manterem-se ciganos ainda que desejem sair da marginalidade (FERREIRA, 1999a, p.56).

Face a essa tendência, torna-se pertinente investigar os percursos escolares de crianças e jovens da cultura cigana, bem como a construção de estratégias onde a escola em vez de assimilar os alunos das minorias, seja capaz de integrá-los/incluí-los conforme os princípios da interculturalidade, afim de garantir a permanência e o sucesso escolar desses sujeitos por meio de um ambiente mais acolhedor.

5. Por uma Sequência Didática Temática

O elevado índice de absenteísmo e o abandono escolar, ainda flagrante entre as comunidades ciganas no Brasil, parte da relação negativa da “não incorporação, nas práticas pedagógicas dos docentes e das escolas, da realidade (cultural, social e econômica) destes grupos” (CORREIA, 2012).

Diante desse quadro, faz-se necessário pensar em estratégias capazes de incluir de forma crítica estes sujeitos no cotidiano escolar. Esta estratégia se daria por meio da valorização de aspectos da história ligada a estes povos, tendo como foco os processos de leitura e escrita, baseados na exploração de gêneros textuais, em especial a narrativa, com o objetivo de ensino, vinculado às práticas sociais dos aprendizes, haja vista que “as práticas de linguagem são os principais instrumentos do desenvolvimento humano, marcadas pelas capacidades de agir, as identidades das pessoas e pelo meio sociocultural” (MARQUES, 2014, p. 28).

Em decorrência da natureza multifacetada e instável do gênero, que se constitui a partir das mudanças sociais, fruto de situações comunicativas específicas, o modelo didático de gênero textual apresenta-se como uma estratégia de didatização de conhecimentos, apresentando a Sequência Didática e o Projeto Didático de Gênero (PDG) como alternativas de transposição didática favoráveis para a Educação Básica e como perspectivas capazes de oportunizar aos sujeitos tornarem-se usuários competentes de suas próprias línguas (MARQUES, 2014).

A Sequência Didática (SD) consiste em uma proposta metodológica de ensino com foco na aprendizagem da língua por meio do gênero textual, embasada nas teorias de Dolz e Schneuwly (2011). A Sequência Didática visa oportunizar aos estudantes o contato com as práticas de linguagem, a partir de situações diversas presentes na vida cotidiana ao oferecer instrumentos para melhorar as capacidades de escrita e fala dos estudantes (MARQUES, 2014).

Já o Projeto Didático de Gênero (PDG) permite realizar atividades de leitura e produção de gêneros textuais vinculados à prática social, fazendo com que esta proposta seja menos artificializada, por emergir da realidade dos estudantes com destaque para o letramento. Esta proposta pedagógica, idealizada por Guimarães e Kersch (2013), relaciona estudos linguísticos, leitura,

prática social e letramento ao processo de ensino-aprendizagem do aluno, com foco nos gêneros textuais (MARQUES, 2014).

Enfim, a Sequência Didática visa estimular as capacidades de linguagem das aprendizagens e permite realizar atividades de leitura de um gênero textual, a partir de um conjunto de atividades organizadas de maneira sistemática. Já o Projeto Didático de Gênero (PDG) permite realizar atividades de leitura e produção de gêneros textuais, baseado na perspectiva do letramento, a fim de tornar a aprendizagem mais significativa e contextualizada para os envolvidos.

Já Carie (2015), utiliza-se de Mattozzi (1999) para reforçar a tese de que, para a formação da competência narrativa, faz-se necessário a adoção de textos claros que trabalhem com conhecimentos significativos e que possuam uma boa qualidade comunicativa. Além disso, outro elemento importante para a composição da narrativa didática está ligado à ideia do uso da tematização. Segundo Carie (2015), “a tematização no texto didático se torna importante, não porque ocorre na historiografia, mas porque contextualiza o conteúdo e o relaciona à vida do estudante” (CARIE, 2015, pág. 63).

À luz dessa discussão e sob a perspectiva da inclusão da cultura cigana no cotidiano escolar, sob o viés da interculturalidade crítica, uma intervenção com características de um PDG seria o mais apropriado para o sucesso dessa intervenção didática. Mas, diante desse contexto de pandemia, a Sequência Didática Temática foi pensada como instrumento para ser aplicado entre alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, localizada na periferia de Belo Horizonte. Para tanto, um caderno de atividades sobre a História dos Povos Ciganos, recheado por narrativas e outros gêneros textuais, foi elaborado como principal instrumento para avaliar em que medida os estudantes são capazes de incorporar aspectos da competência narrativa em suas produções de texto. Este caderno foi também aplicado de maneira remota, sendo postado no *Google Classroom*, com respostas vinculadas ao *Google Forms*.

As condições de trabalho em tempos de pandemia inviabilizaram a construção e aplicação de um modelo didático de gênero, uma vez que este instrumento pressupõe etapas e uma interação diferenciada com os estudantes, dificultando, assim, uma construção de conhecimentos, a partir de uma prática

social, mais significativa e rica. Essas condições acabaram gestando uma Sequência Didática Temática com a produção de um módulo único adaptado e aplicado de maneira remota. Outra preocupação baseou-se na tentativa de dar destaque para as narrativas produzidas por ciganos, além das narrativas sobre os ciganos, com acréscimo de outros gêneros textuais, a fim de historicizar a cultura desses povos.

No início da Sequência Didática Temática, os estudantes foram convidados a emitirem opinião e ou conhecimentos prévios sobre a temática em questão e a responderem a seguinte pergunta: Você já ouviu falar sobre os Ciganos? Ao final da Sequência Didática Temática, os estudantes foram instruídos a produzirem um pequeno texto argumentando sobre os conhecimentos adquiridos após a leitura da sequência. Eles foram convidados a responderem a seguinte questão: Escolha pelo menos 5 palavras do quadro abaixo e escreva um parágrafo sobre o que você aprendeu sobre os Povos Ciganos.

O caderno foi disponibilizado para 90 estudantes. Somente 42 estudantes tiveram acesso pelo *Google Classroom*, mas uma minoria devolveu as atividades em tempo hábil. Os demais estudantes, possivelmente, retirarão o material impresso na secretaria da escola, em forma de apostilas. Para facilitar a leitura, foram utilizados os termos PI para produção inicial e PF para produção final. Também foram selecionadas seis produções para análise.

Aluno 1

(PI) Minha mãe contou-me a estória dos ciganos que moraram um tempo perto da casa onde ela morava quando ela era pequena. Ela tinha medo dos ciganos, pois a fama deles era de roubar crianças.

(PF) Os ciganos também é um povo que mora no Brasil tem uma cultura muito rica. Ao começar pela dança chamada Flamenco. Nas tendas do circo a maior herança são os saltimbancos, podendo também ler as mãos através da quiromancia (Aluno: G.A. P., 5º A ano, E.F.).

Aluno 2

(PI) Ouvi dizer que a maioria deles tem uns dentes de ouro.

(PF) Gostei muito da história dos tropeiros pois eles levavam as pessoas e faziam várias viagens com a carroça. A história dos ciganos é muito legal pois ela passou por muitos anos para chegar até nós. Gostei também da quiromancia que é uma tradição bem legal dos ciganos e é bem interessante, e também da forma como fazem a catira. Eles têm muitos anos de tradições e culturas bem interessantes (Aluno: E. F. B., 5º A ano, E.F.).

Aluno 3

(PF) Aprendi que tropeiro é usado para transportar coisas aprendi que os ciganos vieram da Índia, que a maior população de ciganos é em Portugal e aprendi que quiromancia é a arte de ler a linhas da mão (Aluno: V. L.B., 5º A ano, E.F.).

Aluno 4

(PI) Vivem se mudando...

(PF) Aprendi que os nômades não ficam em um só lugar, ciganos usam roupas coloridas, cartira é a mesma coisa que trocar ou doar, os tropeiros foram muito importantes para os vilarejos e a dança flamenca é da Espanha (Aluno: P. H. P. O., 5º A ano, E.F.).

Aluno 5

(PF) Os povos ciganos eram na maioria, Sinti, Rom, Calon e viviam se mudando. Eles moravam em tendas, trabalham com carroça e com a venda de cavalos (Aluno: I. L. D., 5º B ano, E.F.).

Aluno 6

(PI) Já ouvi falar que eles andam de cavalo, moram em cabanas e não permanecem muito tempo no mesmo lugar.

(PF) Os especialistas acreditam que os ciganos vieram da Índia. Também têm ciganos no Brasil, no nosso país existem 3 grupos: Calon, Rom e Sinti (Aluno: R. C. N.G., 5º B ano, E.F.).

Apesar de uma suposta interferência do grupo familiar na escrita dos estudantes, se compararmos as respostas entre a produção inicial (PI) e a produção final (PF) há uma riqueza de elementos que foram incorporados às narrativas iniciais, com base nas informações contidas nos textos da Sequência Didática. Os conhecimentos prévios dos primeiros relatos, baseados no senso comum, deram lugar a construção incipiente da competência narrativa, na

medida em que a maneira com que alguns detalhes significativos sobre a história dos Povos Ciganos foram incorporados às produções finais, indicando, assim, que os sujeitos analisados ampliaram minimamente sua competência linguística, ademais de ampliarem seus conhecimentos sobre os Povos Ciganos.

6. Conclusões

Ao que tudo indica, para abordar de maneira cognoscível o texto histórico na sala de aula, deve-se levar em consideração aspectos como: a importância do gênero narrativo na formação da competência histórica e o uso da tematização do texto didático de forma a auxiliar na contextualização do conteúdo histórico.

Ademais de incluir uma abordagem intercultural crítica como ponto de apoio para tratar sobre a diversidade presente no ambiente escolar, torna-se de imprescindível importância saber como a temática “minorias étnicas” é acolhida pela cultura escolar, se ela se constitui em um problema ou se pode ser potencializada como ferramenta capaz de favorecer a aprendizagem e a organização escolar.

Tendo em vista o exposto até o momento, um dos desafios que se apresenta para a sociedade atual consiste na busca de alternativas viáveis capazes de incluir as diferenças no ambiente escolar, cabendo também o desafio de aceitar a cultura cigana como minoria que, ao incorporar-se à sociedade majoritária, não deve perder sua identidade cultural.

Ainda é latente o desejo de problematizar, acolher e incorporar na cultura da escola, questões e aspectos étnico-culturais envolvendo a comunidade cigana Calon do Céu Azul. Para tanto, sequências didáticas e ou Projetos Didáticos de Gênero voltados para os “Povos Ciganos” tornam-se instrumentos potentes, capazes de trabalhar a interculturalidade crítica e a formação da consciência histórica com foco no desenvolvimento da competência leitora e da produção escrita.

Referências Bibliográficas:

ALÓS, Anselmo Peres, ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de Discurso: princípios & procedimentos, In: *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 15/3 (esp.), p. 389-394, dez. 2012.

ASSIS, Gabriella Lima de. Hayden White entre a história e a literatura, In: *Albuquerque: revista de História*, Campo Grande, MS, v. 4 n. 8 p. 131-151, jul./dez. 2012.

BENTIVOGLIO, Júlio. Uma reverência à Meta-história e a Hayden White: O passado como sátira irônica e liberal em Sérgio Buarque de Holanda, In: *ArtCultura*, Uberlândia, vol. 20, n. 37, p. 51-65, jul.- dez., 2018.

CARIE, Nayara Silva de. *Leituras de textos didáticos de história por estudantes do ensino fundamental*, 2015, 200 f., Tese, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais.

CASA-NOVA, Maria José. Relação dos ciganos com a escola pública: Contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional, *Interacções*, No. 2, PP. 155-182, 2006.

DIAS, Maria Aparecida Lima. *Relações entre língua escrita e consciência histórica em produções textuais de crianças e adolescentes*, 2007, 224 f., Tese, FaE, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. Escola e etnicidade: o caso dos ciganos, In: *Educação, Sociedade e Cultura*, n.6, p.5-22, 1996.

FERRARI, Florência. *O mundo passa: uma etnografia dos Calon e suas relações com os brasileiros*, Tese, 2010, 380 f., Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. *Identidade étnica, condição marginal e papel da educação escolar na perspectiva dos ciganos espanhóis*, XXI REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), Caxambu, setembro de 1998. Anais.

_____. Identidade étnica, condição marginal e o papel da educação escolar na perspectiva dos ciganos espanhóis, *Revista Brasileira de Educação*, Mai/Jun/Jul/Ago, Nº 11, p.46 – 60, 1999 (a).

_____. Desigualdade étnica e marginalização: políticas sociais para os grupos ciganos na Espanha, *Sociedade em Debate*, Pelotas, 5(2): 105-115, agosto/1999 (b).

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação, *Revista Brasileira de Educação*, Maio/Jun/Jul/Ago, Nº 23, p.16 – 35, 2003.

FRASER, Angus. *História do Povo Cigano*, Lisboa, Editorial Teorema, 1998.

DOSSE, François. *A história à prova do tempo: Da história em migalhas ao resgate do sentido*, São Paulo, Editora Unesp, 2001.

GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jane Mari de. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português, In: *Ler e escrever: Compromisso de todas as áreas*, NEVES, Iara Conceição Bitencourt; SOUZA, Jussara Veira; SCHÄFFER, Neiva Otero; GUEDES, Paulo Coimbra; KLUSENER, Renita (Orgs.), 5ª edição, UFGS Editora, 2003.

MANCILHA, Eduardo. *Pegando o ritmo: Uma Experiência Etnográfica entre os Ciganos Calon do Bairro Céu Azul*, Belo Horizonte, 2017, 219 f., Dissertação, FAFICH, UFMG.

MARQUES, Renata Garcia. *Projeto Didático de Gênero como possibilidade para o ensino da língua materna e desenvolvimento das capacidades de linguagem de alunos multirepetentes*, Dissertação, 2014, 160 f., Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *História do Povo Cigano: Sugestão de atividades para o Ensino Básico*, Editora: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Núcleo de Organização Pedagógica e Apoio aos Educandos, Lisboa, Portugal, 2009.

NEVES, Mônica Mezeche. Compreendendo os conceitos de Bronckart – uma perspectiva interacionista sócio-discursiva, *Idéias – 23*, Revista do curso de Letras, Jan/Jun, pág. 50-56, 2006.

PEREIRA, Jorge Manuel Marques. *Inclusão dos alunos das comunidades ciganas nas escolas portuguesas*, Dissertação, 2008, 124 f., Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, Diagnóstico socioeconômico dos ciganos kalon de Belo Horizonte, Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, Belo Horizonte, 54p., 2015.

RELATÓRIO ANTROPOLÓGICO, Avaliação da demanda de ocupação dos ciganos Calon do bairro São Gabriel, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, NÚCLEO DE ESTUDOS DE POPULAÇÕES QUILOMBOLAS E TRADICIONAIS (NUC), FAFICH, UFMG, 2013.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. O lugar da linguagem no ensino de História: entre a oralidade e a escrita, Tese, 2006, 466 f., Centro de Estudos Sociais Aplicados, Faculdade de Educação, Programa de Mestrado e Doutorado em Educação – S.P.U., Universidade Federal Fluminense.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. *Ciganos*, Belo Horizonte, 11ª edição, Editora Miguilim, 24 p., 1982.

RÜSEN, Jörn. A História entre a modernidade e a pós-modernidade. In: *História: questões e debates*. Curitiba, v. 14, n. 26/27, p. 80-101, 1997.

_____. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. 1ª reimpressão. Brasília: Editora UNB, 2010.

SILVA, Clícia Aparecida; PAULA, Flávia Marques. *Vozes do discurso do texto argumentativo: O discurso relatado*, Bebedouros, 2009, 68 f., Trabalho conclusão de curso; Faculdades Integradas Fafibe, Bebedouros, São Paulo.

SILVA (a), Carmem Luci da Costa. *O estudo do texto em uma perspectiva enunciativa de linguagem*, D.E.L.T.A., 34.1, p. 419-433, 2018.

SILVA, Marco Antônio. Letramento no Ensino de História, In: *Cadernos de História*, Belo Horizonte, v.12, n. 17, 2º sem., pág. 111-130, 2011.

SILVA, Sandra de Fátima. Oralidade e corpo: o resgate da cultura cigana nas aulas de Língua Portuguesa, In: *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE (Produções Didático-Pedagógicas)*, Superintendência da educação – SUED, Diretoria de Políticas e Programas

Educacionais – DPPE, Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, UFPR, Vol. II, 61 p., Curitiba, Paraná, 2014.

SILVA (b), Tairon Villi Neves da. *A poética da história em Hayden White: construções da narrativa histórica e suas possibilidades literárias*, Dissertação (Mestrado), 2018, 154 f., Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

TEIXEIRA, Rodrigo Correa. *História dos ciganos no Brasil*, Núcleo de Estudos Ciganos, Recife, 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver, In: *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*, Vera Maria Candau (org), 2009. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/183960197-Educacao-intercultural-na-america-latina-entre-concepcoes-tensoes-e-propostas.html>>. Acesso em 20 maio.2021.

7. ANEXO

Seqüência Didática Temática: Povos Ciganos.



ESCOLA MUNICIPAL ADAUTO LÚCIO CARDOSO
Rua Ernesto Gazzolli, s/n - Céu Azul - 31580-160 – BH / MG
Telefones: 3277-7302 / 3277-7303 – emalc@pbh.gov.br



**PREFEITURA
BELO HORIZONTE**

CADERNO 6

Atividades Remotas - 5º ANO

Professora: Roseli Correia.

Disciplina: Arte, Geografia, História.

Nome completo			
Data de entrega	23/04/2021	Data de devolução	07/05/2021

Prezados pais e responsáveis,

Seguindo as determinações da Portaria SMED nº 012/2021, de 26 de janeiro de 2021, retomamos as atividades escolares não presenciais para efetivação e conclusão do calendário escolar 2020/2021. Os cadernos de atividades asseguram a oferta de carga horária e conteúdos para o cumprimento de dois anos escolares integrados.

Os cadernos foram planejados e produzidos pelos professores prevendo a continuidade do processo de aprendizagem e seguindo a matriz curricular da SMED/PBH.

Cada caderno prevê carga horária de 72 horas quinzenais para sua realização.

Os cadernos de atividades continuarão a serem entregues no formato impresso e disponibilizados no Google classroom.

É fundamental ficar atento aos prazos de entrega e devolução dos cadernos de atividades para a escola. Não utilize folhas de caderno para realizar as atividades. Isso inviabiliza a digitalização do material. Caso alguma folha se desprenda, coloque o nome e o ano do estudante.

Todas as atividades serão repassadas aos professores da turma e avaliadas levando em conta que tenham sido concluídas com a devida adequação aos objetivos propostos, com qualidade e em sua integralidade.

É de suma importância que vocês auxiliem o (a) estudante na organização do tempo e no cumprimento das atividades. Contamos com a sua valiosa colaboração!!!

Listamos aqui algumas orientações para que você possa estudar o conteúdo e concluir suas atividades da melhor forma possível.

- Estude um pouco todos os dias. Fixe um horário diário de estudo prevendo o que vai estudar durante a semana;
- Não deixe acumular tarefas.
- Leia o material mais de uma vez com calma;
- Refaça os exercícios mais complicados;
- Caso você tenha condições acesse a página da sua turma no Google Classroom e tire suas dúvidas com seus professores durante o horário de plantão (segunda a quinta de 09h às 10:30h)

Os cadernos estarão disponíveis no Classroom e para retirada na porta da escola.

ATENÇÃO PROTOCOLO COVID

Deve-se respeitar o protocolo de distanciamento, uso de máscara e higienização das mãos.

JUSTIFICATIVA

Este caderno foi feito com muito carinho para que os estudantes conheçam um pouco sobre a cultura Cigana. Para isso, foi escolhida uma sequência didática, que utiliza vários gêneros textuais, de forma a combinar conteúdos de História, Geografia e Arte, seguindo as orientações da BNCC com o objetivo de fazer com que os estudantes embarquem nessa viagem rumo ao conhecimento.

Esta sequência didática também é requisito para cumprir carga horária do curso PROLEITURA, ministrado pela Fale – UFMG, que pretende trabalhar com incentivo à leitura, com ênfase no letramento, tendo os povos ciganos como objeto de estudo, através do uso do gêneros textuais e da problematização de aspectos da vida desses povos, como forma de historicizar essa cultura/etnia.

HABILIDADES RELACIONADAS AOS OBJETOS DE CONHECIMENTO

ARTE:

(EF15AR01B) Apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.

(EF15AR25B) Valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.

GEOGRAFIA

(EF04GE01X) Identificar e Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, quilombolas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira.

(EF04GE02) Descrever processos migratórios e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira, enfatizando a sociedade mineira.

(EF04GE06X) Identificar e descrever territórios étnico- culturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos*, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios, com destaque para a realidade mineira.

* com destaque para outras comunidades tradicionais, como os Povos Ciganos.

HISTÓRIA:

(EF04HI01) Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo.

(EF04HI09X) Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino, compreendendo as transformações desses espaços em decorrência do fluxo migratório.

(EF04HI07) Identificar e descrever a importância dos caminhos terrestres, fluviais e marítimos para a dinâmica da vida comercial, analisando o panorama histórico das vias de acesso da cidade no passado, no presente e seu impacto para o meio natural e as cidades.

(EF04HI10X) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira, regional e local.

LÍNGUA PORTUGUESA

(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.

(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando -se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.

(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.

(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos.

(EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.

(EF35LP06) Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto.

(EF35LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.

(EF04LP09) Ler e compreender, com autonomia, boletos, faturas e carnês, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero (campos, itens elencados, medidas de consumo, código de barras) e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.

(EF04LP10) Ler e compreender, com autonomia, cartas pessoais de reclamação, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

(EF04LP21) Planejar e produzir textos sobre temas de interesse, com base em resultados de observações e pesquisas em fontes de informações impressas ou eletrônicas, incluindo, quando

pertinente, imagens e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

ATIVIDADES

Leia o texto.

Caravana

Geraldo Azevedo

Corra não pare, não pense demais
Repare essas velas no cais
Que a vida é cigana
É caravana
É pedra de gelo ao sol
Degelou teus olhos tão sós
Num mar de água clara

Fonte: <https://www.lettras.mus.br/geraldo-azevedo/128357/>

Vida cigana

Nos versos acima, Geraldo Azevedo fala “que a vida é cigana”, como sinônimo de passageira, como uma caravana formada por grupo de peregrinos, mercadores ou viajantes que viajam pelo mundo.

Mas, você já ouviu falar sobre a vida dos povos ciganos? De onde eles vieram e para onde eles vão? Aproveite essa unidade para conhecer um pouco mais sobre a vida cigana.

1) Você já ouviu falar sobre os Ciganos? **(Se a sua resposta for Não, vá para a pergunta 3).**

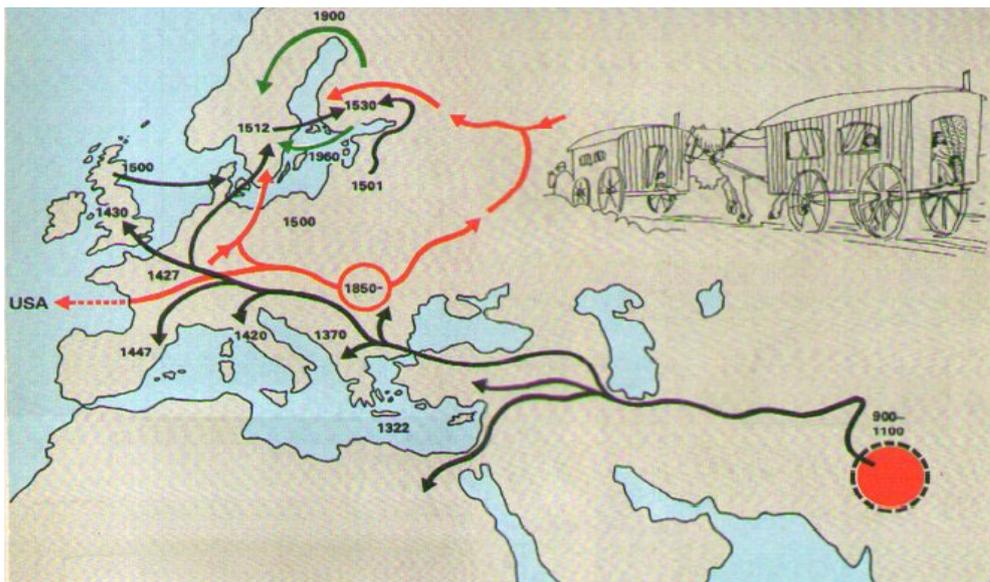
() Sim.

() Não.

2) Escreva em poucas palavras, o que você já ouviu falar ou conhece sobre os Ciganos?

Quem são e de onde vieram: Um pouco da História dos Povos Ciganos.

Ainda hoje, a origem desse povo continua envolta em mistério. Suas histórias sempre foram transmitidas de geração para geração pela tradição oral, o que cria muitas lendas e não deixa registros precisos. Alguns especialistas acreditam que os ciganos surgiram na Índia, já que o idioma falado pelos ciganos tem muitas semelhanças com a língua falada nesse país. Mas também existem indícios que apontam que os ciganos vieram de outra região.



Fonte: www.google.com.br/search?q=saga+cigana+chegada+ciganos+no+brasil+mapa

Hoje, calcula-se que existam de 2 a 5 milhões de ciganos no mundo, concentrados principalmente na Europa, em países como as Repúblicas Checa e Eslovaca, Hungria, Iugoslávia, Bulgária e Romênia.

Há presença de pelo menos três grupos ciganos no Brasil: Calon, Rom e Sinti. Cada uma desses grupos tem línguas, culturas e costumes próprios.

Durante as andanças pelo mundo, os ciganos influenciaram a cultura de várias regiões. Um bom exemplo vem da Espanha, onde a rica tradição da música e da dança ciganas deu origem ao flamenco.

Há registros de que os primeiros ciganos chegaram ao Brasil no ano de 1574, quando João Torres, sua mulher e filhos foram degredados para cá.

Fonte: Adaptado do site <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/quem-sao-e-de-onde-vem-os-ciganos/>

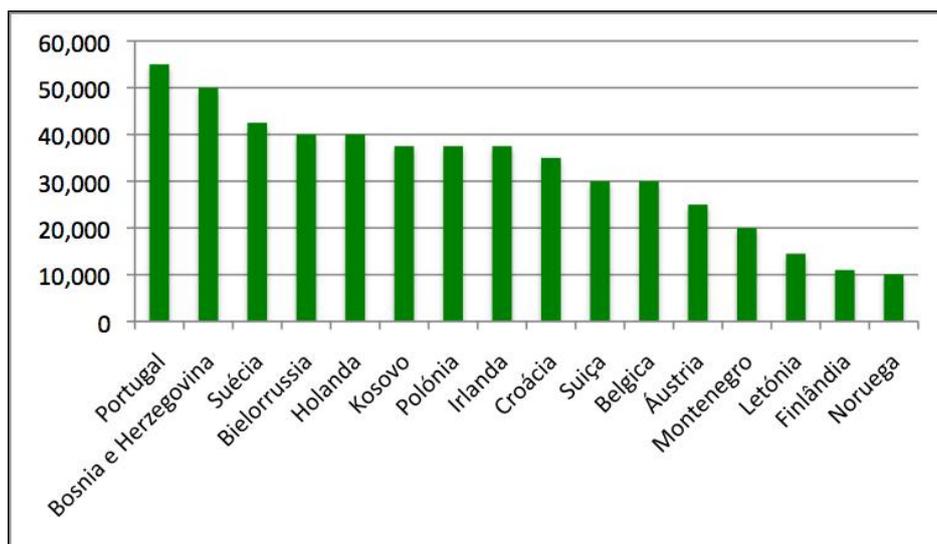
3) Qual é a origem do povo cigano?

- A) Alguns especialistas acreditam que os ciganos surgiram em Portugal.
- B) Alguns especialistas acreditam que os ciganos surgiram na Índia.
- C) Alguns especialistas acreditam que os ciganos surgiram na Espanha.
- D) Alguns especialistas acreditam que os ciganos surgiram na Hungria.

4) Quais são os três grupos ciganos espalhados pelo mundo?

- A) Índia, Romênia e Bulgária.
- B) Sinti, Rom e Calon.
- C) Eslovaca, Roma e China.
- D) Sinti, Rom e Flamenco.

Os Ciganos na Europa.



Fonte: <https://docplayer.com.br/docs-images/67/56775498/images/120-1.jpg>

5) De acordo com o gráfico, qual país tem a maior população cigana e qual país tem a menor população cigana na Europa?

- A) Portugal e Suécia.
- B) Portugal e Bosnia Herzegovina.
- C) Portugal e Noruega.
- D) Finlândia e Noruega.

Atenção para o conteúdo.

Ciganos: um povo... muitas histórias

Texto 1

A história da cultura cigana sobrevive até os dias de hoje apesar de tantas dificuldades em conservar as suas tradições. Atualmente os ciganos são classificados como nômades, seminômades e sedentários.

- Nômades são aqueles que viajam, não possuem uma residência fixa e vivem em acampamentos.

- Seminômades são aqueles que viajam uma parte do ano e no outro período vivem em acampamentos, casas ou apartamentos.

- Sedentários são aqueles que possuem uma residência fixa; ou seja, deixaram o nomadismo.

Nomadismo é uma característica do povo cigano. E os motivos que os levaram ao nomadismo foram a busca pela sobrevivência através das atividades econômicas, além das perseguições muito frequentes.

Fonte: Adaptado do texto, “Oralidade e corpo: o resgate da cultura cigana nas aulas de Língua Portuguesa”, Sandra de Fátima Silva, 2014.

6) Numere a 2ª coluna, de acordo com a 1ª.

(1) Nômade.

(2) Seminômades.

(3) Sedentário.

A- () São aqueles que possuem uma residência fixa.

B- () São aqueles que viajam, não possuem uma residência fixa.

C- () São aqueles que viajam uma parte do ano e no outro período vivem em acampamentos, casas ou apartamentos.

Leia o texto.

Antigamente existia uma lei, que proibia os ciganos de ficar mais de 24 horas numa mesma cidade. No Brasil, este período ficou conhecido como “correria de ciganos”.

Segundo o pesquisador Rodrigo Teixeira, essa política também conhecida como “mantenha-os em movimento”, era muito usada desde que os primeiros

ciganos chegaram da Europa. Era comum Minas Gerais expulsar seus ciganos para São Paulo, que os expulsava para o Espírito Santo. Chegando em Espírito Santo, os ciganos eram expulsos para a Bahia, de onde eram expulsos para Minas Gerais.

Fonte: TEIXEIRA, Rodrigo Corrêa, Ciganos no Brasil: Uma breve história. Crisálida, Belo Horizonte, pag. 34, 2009).

7) Que nome recebia a política que mantinha os ciganos sempre em movimento?

- A) Correria de ciganos.
- B) Nomadismo.
- C) Sedentarismo.
- D) Seminômades.

Leia os textos.

Texto 1

E o que é ser cigano?

Definir a identidade cigana é bem mais difícil do que parece. Subdivididos em três principais grupos (rom, calon e sinti). Eles são muito diferentes entre si. Nem todos são nômades. Nem todos falam romani. Nem todos dançam ao redor de fogueiras ou usam roupas coloridas. Podem ser pobres ou ricos. Podem ser cristãos, muçulmanos, judeus. O que faz deles um povo é uma sensação comum de não serem gadgés – como eles chamam os não-ciganos – e de se identificarem como rom, calon ou sinti.

Fonte: Adaptado do site <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/quem-sao-e-de-onde-vem-os-ciganos/>

Texto 2

Sou cigana e não sou como você imagina

Marcela, nos conte um pouco sobre sua vida e os preconceitos que você sofre por ser cigana.

Sou cigana, tenho 37 anos e ainda não sou casada. Vivo na casa que foi construída pelo meu pai.

Por minha pele ser branca e meus olhos azuis, muitas pessoas dizem que eu não pareço cigana. Mas como uma pessoa cigana deveria se parecer?

Eu prefiro estar num vilarejo porque cidades são muito agitadas, mas a minha sobrinha está sonhando em viver numa cidade grande.

Eu não tenho nenhum grande problema na minha vida só porque eu sou cigana. Mas existem muitos problemas que os ciganos enfrentam por causa da desigualdade e discriminação que sofremos.

Eu gosto da música cigana da minha região. Ela é muito diferente da música cigana espanhola. Não existe uma cultura cigana única. Os ciganos são um grupo heterogêneo.

Tenho orgulho de ciganos famosos como Elvis Presley, Charlie Chaplin, Michael Caine ou Shayne Ward assim como muitos outros. Existem muitas pessoas famosas de origem cigana, mas a mídia não menciona coisas positivas sobre os ciganos.

Eu estudo numa famosa universidade internacional na Hungria. Nós ciganos também temos sonhos e aspirações como muitas outras pessoas no mundo tem.

Ser cigano não é um crime. As pessoas criam estereótipos sobre os ciganos sem conhecê-los bem. Por favor, olhe o que foi escrito. Eu sou tão diferente de você?



Legenda: Marcela Adamova é fundadora de uma ONG, que desenvolve projetos para a integração e combate à discriminação de comunidades ciganas na Escócia.

Fonte: <https://catracalivre.com.br/especiais/o-guia-cigano/>

8) Qual é a principal mensagem contida nos textos acima?

- A) Todo cigano dança ao redor de fogueiras ou usa roupas coloridas.
- B) Os ciganos são muito parecidos entre si.
- C) Todos os ciganos são nômades e cristãos.
- D) Não existe uma cultura cigana única.

9) Que nome recebe os não-ciganos na língua cigana?

- A) Sinti.
- B) Rom.
- C) Calons.
- D) Gadgés.



- Para saber mais sobre a origem dos Povos ciganos, assista o documentário “A origem dos filhos do sol” – Os ciganos no mundo”, com 12min.

<<https://www.youtube.com/watch?v=xLCP7RLEghA>>

Você sabia?

Que o Brasil talvez seja o único país do mundo no qual um cigano chegou a ser Presidente da República?

Vários líderes ciganos e estudiosos têm afirmado a origem cigana de Juscelino Kubitschek. Mais conhecido como JK, Juscelino nasceu em Diamantina (MG), no dia 12 de setembro de 1902 e foi presidente do Brasil entre os anos de 1956 e 1961.

Sua origem cigana não seria a partir de seu pai, João Cesar de Oliveira, amante da música e dos festejos, mas de sua mãe, Dona Julia Kubitschek, que era professora e possuía origem tcheca e cigana. O bisavô materno de JK, conhecido em Minas Gerais como ‘João Alemão’, migrou para o Brasil no início do século XIX.



Apesar de faltarem provas concretas sobre a ciganidade de JK, poderíamos sugerir que Juscelino possuía uma “alma” cigana, ou seja, ele possuía uma forte atração

pela cultura e mística cigana sendo considerado como um legítimo ‘cigano de coração’.

Fonte: Texto adaptado do site:

<https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/ciganos.phtml> e do texto “De Alemão a Cigano: a construção da identidade de Juscelino Kubitschek como fator legitimador das políticas étnicas ciganas no Brasil Contemporâneo”, de BRIGITTE GROSSMANN CAIRUS, RJ, 2007.

10) Qual é o nome do primeiro presidente do Brasil de origem cigana?

A) João César de Oliveira.

B) João Alemão.

C) Juscelino Kubitschek.

D) Júlia Kubitschek.

Leia o texto

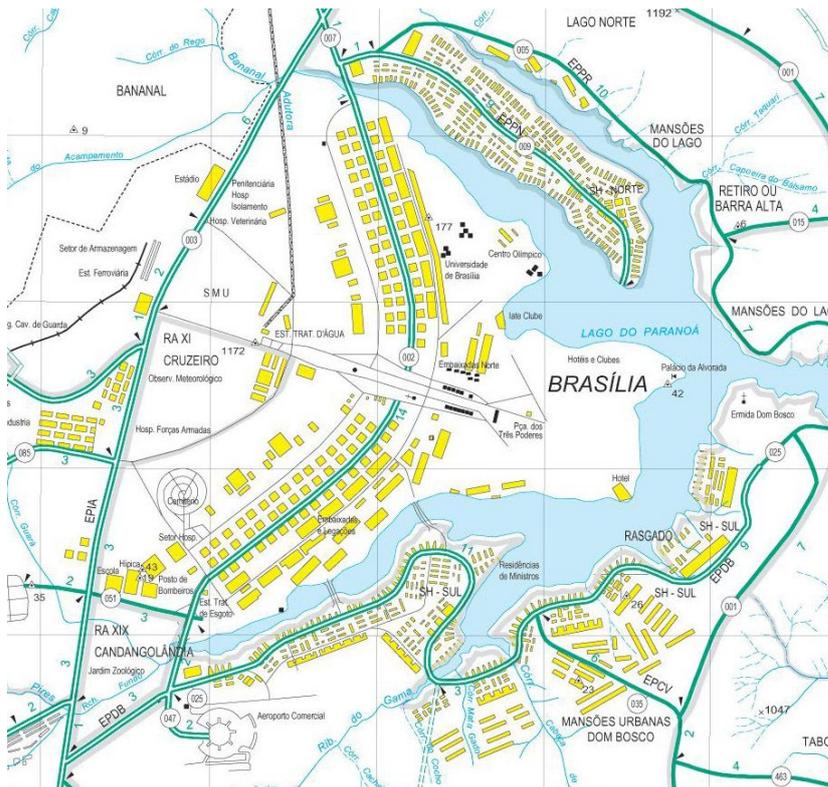
Juscelino Kubitschek, então presidente do Brasil, foi responsável pela construção de Brasília, a atual capital, em substituição à cidade do Rio de Janeiro.

Brasília foi inaugurada em 21 de abril de 1960. A partir desta data iniciou-se a transferência dos principais órgãos da Administração Federal para a nova capital com a mudança das sedes dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário federais.

O Plano Piloto da cidade de Brasília foi feito por Lúcio Costa e muitas de suas construções foram projetadas pelo renomado arquiteto Oscar Niemeyer.

Fonte: Adaptado do site <https://www.portalsaofrancisco.com.br/turismo/historia-de-brasilia>

Mapa do Plano Piloto da cidade de Brasília.



Legenda: Brasília é formada pela Asa Norte, Asa Sul, Setor Militar Urbano, Setor de Garagens e Oficinas, Setor de Indústrias Gráficas, Área de Camping, Eixo Monumental, Esplanada dos Ministérios, Setor de Embaixadas Sul e Norte, Vila Planalto, Granja do Torto, Vila Telebrasilíia, Setor de áreas Isoladas Norte e sedia os três poderes da República Federativa do Brasil: Executivo, Legislativo e Judiciário.

Fonte: <https://i.pinimg.com/originals/87/6e/38/876e38bed34bac3f393638c414d5eca7.jpg>

11) Qual cidade foi construída por Juscelino Kubitschek para ser a nova capital do Brasil?

- A) Belo Horizonte.
- B) Rio de Janeiro.
- C) Salvador.
- D) Brasília.

Você sabia???

Estereótipo é uma concepção baseada em ideias preconcebidas sobre algo ou alguém, sem o seu conhecimento real, geralmente tem uma visão preconceituosa ou repleta de afirmações gerais e inverdades.

Quando nossa primeira impressão sobre uma pessoa é orientada por um estereótipo, tendemos a deduzir coisas sobre a pessoa de maneira seletiva ou preconceituosa, aumentando o nosso estereótipo inicial.

Fonte: Adaptado do site: <https://brasilescola.uol.com.br/psicologia/atitude-preconceito-estereotipo.htm>

12) São sinônimos de Estereótipo, Exceto:

- A) Visão preconceituosa.
- B) Discriminação.
- C) Inverdades.
- D) Atitude de cuidado.

Os ciganos no Brasil

Observe o mapa abaixo e depois responda às questões:

Consulte o link para ver o Mapa Político do Brasil:

<https://www.todoestudo.com.br/geografia/capitais-brasileiras>



Fonte: <http://amskblog.blogspot.com/2013/08/dados-estatisticos-sobre-os-povos.html>

Responda:

13) Em quais estados brasileiros foi constatada a presença de ciganos?

14) Em quais estados brasileiros não foi constatada a presença de ciganos?

Tropeiros: Como tudo começou:

Leia os textos.

Texto 1

Antigamente não havia carros, ônibus ou caminhões. As viagens eram feitas a pé e as cargas e pessoas transportados nas costas dos indígenas e negros escravizados.

As poucas cidades viviam isoladas, com dificuldades para adquirir alimentos e outros produtos de fora e mesmo para transportar o que produziam.

Foi nessa época, no final do século XVIII, que surgiram os tropeiros. Os tropeiros trabalhavam na condução e comércio de muares. Viviam a maior parte do tempo em viagem. Trazia burros e mulas do Sul do país, transportavam cargas e também pessoas que gostavam de viajar com as tropas. Afinal, eles conheciam bem as estradas.

Fonte: <http://4.bp.blogspot.com/>-

Texto 2

Luiz Cruz nos conta, que “os tropeiros eram homens de negócios, que compravam e vendiam. Alguns produziam em suas propriedades. Circulavam por infinitas trilhas e caminhos, subindo e descendo serras, atravessando rios e riachos. Abasteciam os povoados de novidades, de utensílios e variedades. Tinha até tropeiro joalheiro. Além de vender de tudo um pouco, em muitos

lugares o tropeiro levava e trazia notícias ou mensagens. Os tropeiros circulavam de norte a sul, de leste a oeste”.

Fonte: <http://ecomoveiogente.blogspot.com/2012/06/>

15) Qual era a principal função dos tropeiros?

- A) Transportar cargas e também pessoas que gostavam de viajar com as tropas formadas por burros e mulas.
- B) Transportar cargas e pessoas com a ajuda dos indígenas e negros escravizados.
- C) Facilitar o isolamento das cidades que possuem dificuldades para adquirir alimentos e outros produtos de fora de Minas Gerais.
- D) Os tropeiros viviam a maior parte do tempo em viagens turísticas e de descanso.

Curiosidades: Mula madrinha

Leia o texto.

No comando do comboio ia a madrinha da tropa, que era uma mula ou égua líder, que podia ser a velha e conhecida de todos os muares. A madrinha portava um guizo ou cincerros, fitas e ia sinalizando a passagem ou a chegada da tropa. Por ser mais hábil, ela identificava o melhor percurso, disciplinava os demais animais, impedindo-os que a ultrapassassem.



Debret (1836). Acervo Museu Castro Maya IBRAM/Minc

Legenda: Tropeiros –



Legenda: Peitoral usado na Mula madrinha, com guizos ou cincerros. Acervo do Museu de Artes e Ofícios de Belo Horizonte.

Fone: <https://pt.slideshare.net/luiz-menezes/tropeirismo-no-brasil-professor-menezes>

16) Como a “madrinha da tropa” podia ser identificada?

- A) Uma cachorra líder, responsável por guiar a tropa, podia ser identificada pelo uso de uma fita vermelha.
- B) Uma mula ou égua mais velha, que por ser bastante hábil identificava o melhor caminho, podia ser identificada pelo uso de um guizo.
- C) Na verdade as tropas tinham padrinhos, que eram os cavalos mais velhos, conhecidos por serem muares experientes.
- D) Uma junta de bois fortes, que carregavam as mercadorias mais pesadas e podiam ser identificados pelo uso de berrante.

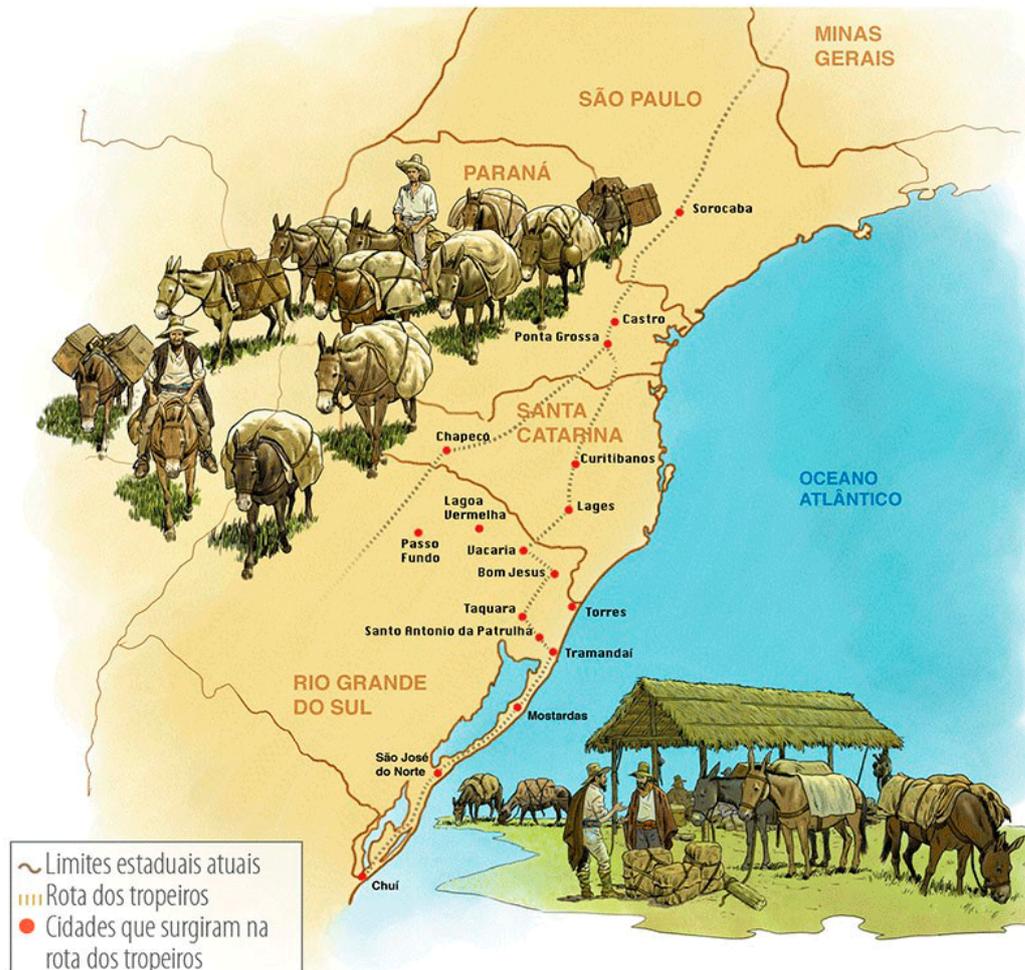
Ciganos

Fonte: https://mir-s3-cdn-cf.behance.net/project_modules/fs/8cb7748765241.5b68e55662a40.png

A rota principal dos tropeiros e os vários “pousos de tropas”.

“(…) O Brasil produzia e exportava cana-de-açúcar, café, tabaco, couro, ouro, diamantes e importava mil e uma utilidades. Tudo ia e vinha no lombo de burro”.

Fonte: OLIVEIRA, Sérgio Coelho de 2006, Globo Rural. Edição Especial, fascículo 3:7.



Fonte: <http://www.editoradobrasil.com.br>

17) Qual a importância dos tropeiros para a História do Brasil?

- A) Os tropeiros foram responsáveis pelo transporte de riquezas pelo Brasil e pela criação de cidades que surgiram a partir das rotas das tropas.
- B) Os tropeiros eram responsáveis pela produção de açúcar, café, tabaco, couro, ouro e diamantes.
- C) Os tropeiros foram os principais responsáveis pela vida escolar das pequenas cidades.
- D) Os tropeiros foram responsáveis pelas fazendas de criação de gado leiteiro no limite entre os estados de Minas Gerais e São Paulo.

De tropeiros a fiéis, conheça a história de Venda Nova

Foram os tropeiros, homens que no século XVIII viajavam entre povoados, levavam o gado e comercializavam a charque (um tipo de carne salgada, seca ao sol), os pioneiros da terra que seria Venda Nova. Foram os fiéis, pessoas de fortes crenças, os primeiros a se importar com o lugar.

Na rota dos tropeiros que desciam da Bahia, estava um ribeirão famoso pela quantidade de onças do entorno (Ribeirão do Onça) e um povoado, conhecido como Clementes de Santo Antônio, de acordo com o livro “Canteiro de Saudades”, de Benvindo Lima, publicado em 2001.

À medida que as tropas passavam em direção ao Curral D’el Rey, entre as décadas de 1700 e 1720, o povoado crescia às margens da antiga estrada. Documentos antigos descrevem uma pequena capela existente no local, em meados de 1711.

Com a frequente passagem dos tropeiros e uma paróquia dedicada a Santo Antônio, o povoado cresceu e o comércio aumentou. Venda Nova serviu de pouso para tropeiros que passavam por ali com gados e mercadorias (vindo da Bahia, seguindo o Rio São Francisco e depois o Rio das Velhas) para abastecer a região das minas de ouro.

A freguesia de tropas foi responsável por popularizar a região e a capela com o título de venda nova. Até os próprios fiéis adotaram o nome. Mais tarde, o povoado dos “Clementes de Santo Antônio” virou o distrito de Venda Nova, pertencente à Comarca de Sabará.

Segundo herança oral, próximo à ponte da antiga Rua Direita (atual Rua Padre Pedro Pinto), que passava sobre o córrego Borges (coberto pela atual Rua Dr. Álvaro Camargos), surgiu uma nova venda que tinha de tudo — querosene, temperos, couro, arroz, toucinho etc. Tudo passou a se chamar Venda Nova, até a paróquia virou “Santo Antônio de Venda Nova”.



Fonte: adaptado do site: <https://nortelivre.com.br/de-tropeiros-a-fieis-conheca-a-historia-de-venda-nova/> e APCBH; ACAP-BH, 2008.

18) Qual era o nome do antigo povoado que deu origem à Venda Nova?

- A) Sabará.
- B) Rua Direita (atual Rua Padre Pedro Pinto).
- C) Clementes de Santo Antônio.
- D) Curral D`el Rey.

19) Segundo o texto, se “Documentos antigos descrevem uma pequena capela existente no local, em meados de 1711”, quantos anos Venda Nova irá completar no dia 13 de junho de 2021?

- A) Venda Nova irá completar 124 anos em 2021.
- B) Venda Nova irá completar 150 anos em 2021.
- C) Venda Nova irá completar 300 anos em 2021.
- D) Venda Nova irá completar 310 anos em 2021.

Você já ouviu falar no feijão tropeiro? Já o experimentou?

Um dos pratos mais tradicionais da culinária mineira, o feijão tropeiro tem origem no século XVIII, combinando feijão com farinha, tocinho e charque. Era, não por acaso, a base alimentar dos tropeiros que abasteciam as cidades polos da mineração como Ouro Preto e Mariana, com gado e mantimentos.

Hoje vamos ensinar fazer uma receita de Feijão Tropeiro tradicional.

- Ingredientes do Feijão Tropeiro:

500 g de feijão carioquinha cozido e sem caldo.

200 g de bacon.

125 g de linguiça de porco.

125 g de torresmo de barriga.

200 g de carne de sol.

1 xícara (chá) de farinha de mandioca.

1 cebola pequena picada.

3 dentes de alho picados.

Couve cortada bem fininha sem o talo.



6 ovos.

Sal e pimenta-do-reino a gosto.

- Modo de preparação do Feijão Tropeiro:

Cozinhe o feijão em uma panela de pressão e reserve.

Em uma panela grande, coloque o torresmo para fritar. Quando ele estiver bem douradinho, reserve e deixe um pouco da gordura produzida por ele na panela, reservando o restante dessa gordura.

Na mesma panela, frite o bacon até dourar e reserve.

Em seguida, frite a carne com a cebola e o alho e deixe dourar.

Retire a carne e frite a linguiça e reserve.

Refogue a couve. Atenção: tudo sendo feito na mesma panela. Retire a couve e, se necessário, acrescente um pouco da gordura do torresmo pra fritar os ovos (mexidos).

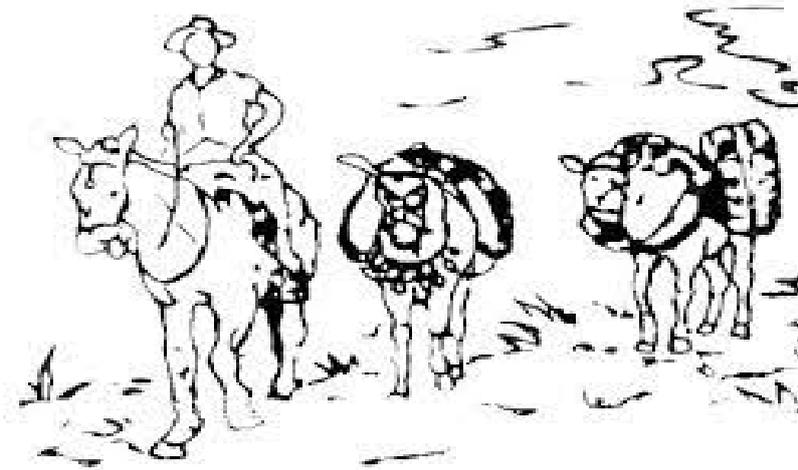
Retire o ovo e torre a farinha. Quando a farinha estiver torrada, coloque todos os ingredientes na panela novamente e misture.

Quando essa mistura estiver bem encorpada, acrescente o feijão, tempere com a pimenta a gosto e está pronto para servir.

Fonte: <https://www.enquantoissonorj.com.br/receitas/receita-de-feijao-tropeiro/>

20) Caso o cozinheiro precisasse dobrar a receita, quantos gramas de bacon, linguiça de porco e torresmo de barriga, ele gastaria no total?

- A) 250 gramas.
- B) 1000 gramas ou 1 quilo.
- C) 1 quilo e 300 gramas.
- D) 900 gramas.



Leia o texto.

Somos Ciganos, somos carroceiros, somos brasileiros!

O Ofício de Carroceiro faz parte do **saber fazer e modo de viver do Povo Cigano** que utiliza as carroças como transporte de forma milenar e este legado histórico deve ser respeitado enquanto **atividade tradicional** em zonas rurais e urbanas, bem como na Região Metropolitana de Belo Horizonte e na capital mineira. A carroça é meio de trabalho e de renda de boa parte das famílias ciganas, sendo **imprescindível** para a nossa sobrevivência cultural e econômica.



Associação Estadual Cultural de Direitos e Defesa dos Povos Ciganos - MG

Fonte: <https://www.cedefes.org.br/wp-content/uploads/2021/01/1-1-1024x1024.jpg> e <https://www.cedefes.org.br/somos-ciganos-somos-carroceiros-somos-brasileiros/>

21) De acordo com a Associação Estadual Cultural de Direitos e Defesa dos Povos Ciganos, qual é uma das principais profissões dos ciganos que vivem em Minas Gerais, nos dias de hoje?

- A) Tropeiro.
- B) Carroceiro.
- C) Comerciante.

D) Motorista.

Narrativas sobre ciganos

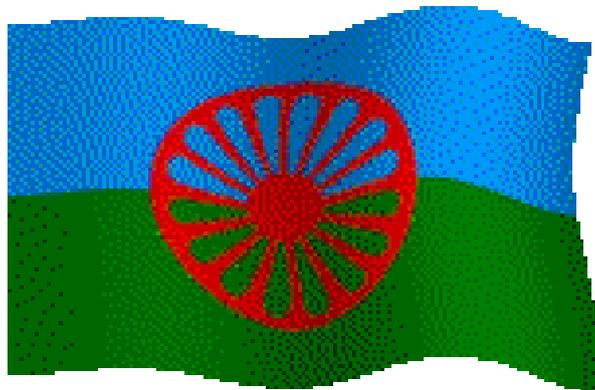
Comunidade Calon do Céu Azul

Veja alguns trechos do livro *Convivendo e aprendendo com os povos ciganos*, produzido pelos alunos de 8 e 9 anos, das professoras Maria Vieira de Almeida e Roseli Correia da Silva, da Escola Municipal Aduino Lúcio Cardoso de Belo Horizonte - MG.

Tão perto e tão diferentes...

“A Terra é meu lar, o céu é meu teto e a liberdade é minha religião”.

Provérbio cigano.



“Perto da nossa escola tem uma comunidade Cigana e ficamos curiosos em saber mais sobre como eles vivem. Por isso, convidamos os ciganos que estudam na escola para sabermos mais como é viver em um acampamento e ser cigano. Depois, as mães desses ciganinhos vieram à nossa escola e aprendemos muitas coisas sobre eles(...)

Descobrimos que eles são parecidos com a gente em muitas coisas. Apesar de morarem em um acampamento que fica às margens do Córrego do Capão, eles usam a água da torneira para lavar roupas, tomar banho e fazer comida(...)

A diferença é que alguns ciganos ainda moram em barracas, as mulheres gostam de usar roupas coloridas, os homens vendem cavalos(...). No passado, as meninas desde cedo aprendiam a ler a sorte. Hoje elas aprendem a cuidar da barraca e algumas aprendem a costurar. Elas não podem brincar ou correr pelo acampamento, pois podem ser chamadas de assanhadas. Elas só podem dançar. (...)

Em uma pesquisa descobrimos que a língua falada pelos ciganos Calons é o *Chibi*. Na língua romani, a palavra rom significa homem, cigano ou marido. E *vurdón* significa "carroção". A carroça é o símbolo dos ciganos. A roda de uma carroça está desenhada na bandeira cigana”.



Ilustração: Marcos Gabriel A. Ananias & Yuri Christopher B. Mesquita.

22) Qual é o símbolo que está na bandeira cigana e o que ele significa?

- A) Uma barraca que representa segurança e acolhimento.
- B) A roda de uma carroça que representa o caminho a percorrer e as viagens.
- C) Um acampamento que representa a comunhão e a família.

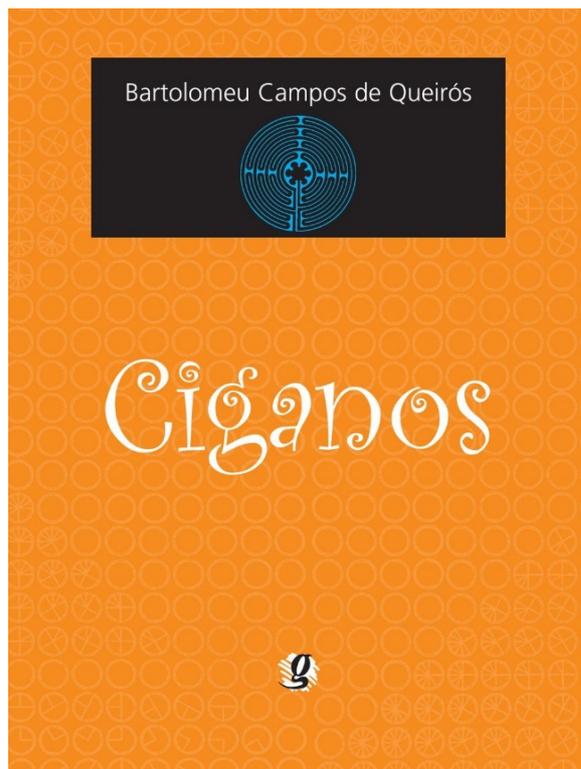
D) Um cavalo que representa o transporte e o comércio com outras regiões.

23) Identifique qual é o provérbio cigano citado no texto acima:

- A) Na língua romani, a palavra *rom* significa homem, cigano ou marido.
- B) Na língua romani, *vurdón* significa "carroção". A carroça é o símbolo dos ciganos.
- C) "A Terra é meu lar, o céu é meu teto e a liberdade é minha religião".
- D) A roda de uma carroça está desenhada na bandeira cigana.

24) Segundo o dicionário, **Provérbio** é uma "frase curta, de origem popular, com ritmo e rima, que diz sobre a realidade ou uma regra social ou moral". Faça uma pesquisa, escolha e copie um provérbio no espaço abaixo:

Leia a resenha do livro abaixo:



Ciganos, de Bartolomeu Campos de Queirós, publicado pela Editora Miguilim conta a história de um menino que observava os ciganos que apareciam em sua cidade, imaginava um monte de coisas e torcia para ser roubado por eles. “Ah, ser roubado era o mesmo que ser amado e ele sentia que só roubamos o que nos faz falta.” Naquele tempo se acreditava que ciganos roubavam crianças e com a chegada deles, o medo passava a ser companheiro dos meninos da

cidade. Ninguém sabia de onde os ciganos vinham e para onde iam, e se as crianças fossem roubadas por eles, ficariam perdidas para sempre. O menino se sentia sozinho e pensava ser um cigano, “esquecido em porta de família alheia”.

Fonte: <http://blogdoleheitor.sintaxe.com.br/bartolomeu-campos-de-queiros/>

25) Qual é o estereótipo sobre os ciganos presente na obra de Bartolomeu Campos de Queirós e que não se confirma?

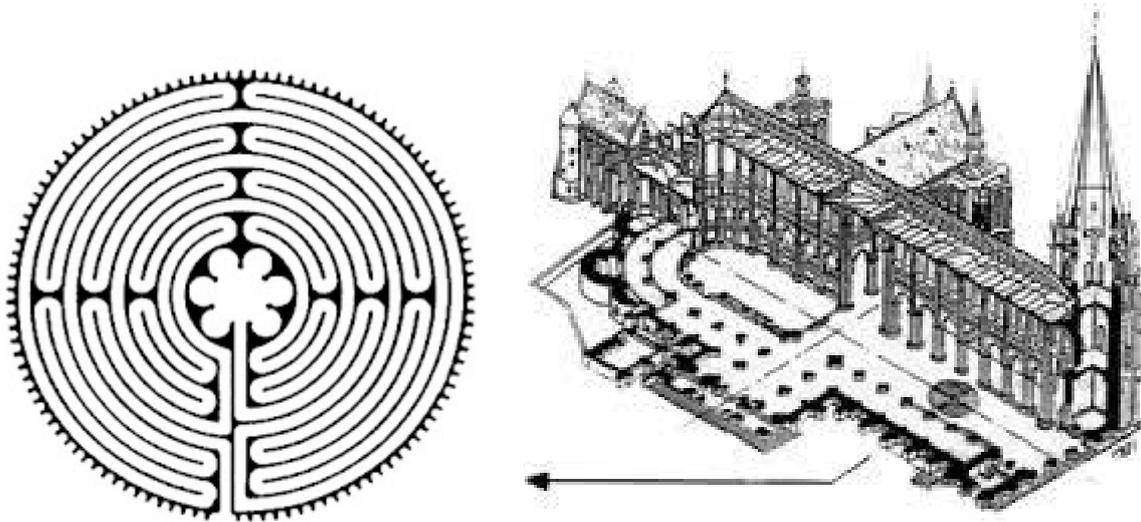
- A) Os ciganos são um povo festeiro e alegre.
- B) Os ciganos roubavam crianças.
- C) Os ciganos são formados por povos nômades e seminômades.
- D) Os ciganos têm o comércio como principal atividade de renda.

Leia o texto.

Curiosidades sobre o Labirinto de Pedras.

A capa do livro *Ciganos*, de Bartolomeu Campos de Queirós traz um desenho na parte superior da capa conhecido como Labirinto de Pedra. Este

Labirinto de Pedras fica no assoalho da Catedral de Chartres, na França. Esta igreja é local de peregrinação dos ciganos.



A Catedral de Nossa Senhora de Chartres é dedicada inteiramente à Mãe de Deus. Por tradição, o percurso dentro do Labirinto recebe o nome de 'Caminho de Jerusalém' e deve ser percorrido recitando-se orações. O percurso está composto com 273 pedras, que representam os dias dos 9 meses de gestação.

Fonte: Texto adaptado do site: <https://www.jornalgrandebahia.com.br/2016/02/o-enigmatico-labirinto-da-catedral-de-chartres/>

26) Qual é a importância para os ciganos do Labirinto de Pedras, que fica no assoalho da Catedral de Chartres, na França?

- A) É uma igreja muito antiga, construída na França.
- B) Esta igreja é local de peregrinação dos ciganos católicos.
- C) O labirinto possui um desenho matemático que fica num lugar sagrado.
- D) O labirinto possui becos-sem-saída e falsas pistas, para confundir ou fazer perder o intruso que nele penetra.

27) O que representa as 273 pedras do Labirinto de Pedra da Catedral de Chartres?

- A) Representam a Translação, ou seja, o tempo que a Terra leva para dar uma volta completa entorno do Sol.
- B) Representam os 6 meses do ano em que o Sol atinge o maior grau de afastamento da Terra.

- C) Representam os dias dos 9 meses de gestação de Maria, Mãe de Jesus.
- D) Representam os dias de uma festa judaica para celebrar a colheita.

Narrativas ciganas.

Leia os textos:

Texto1

Os meus avós e pais nunca tiveram casa. Viviam ora de baixo de panos, ora de baixo de árvores, ora em barracas, conforme fizesse frio ou calor. De vez em quando aparecia a polícia e deitava tudo a baixo. Era um caso sério!

Hoje quase todos os ciganos têm uma casa. Uns alugam, outros compram, outros a Prefeitura dá... Pagam a água, pagam a luz, como toda gente. Eu, assim que casei comprei logo uma casinha. Uma casa é muito melhor do que uma barraca. Não passamos frio, temos asseio e é outra limpeza.

No Verão, quando está calor e nos apetece estar ao ar fresco, vamos (como antigamente) para a ponte do Marcelino. Há uma árvore muito grande que dá para o Palácio de Queluz, em baixo corre o rio, e ali estamos nós fresquinho. É tão bom! (Maria ,65 anos, Lisboa, Portugal).

Fonte: Texto adaptado do livro "História do Povo Cigano: Sugestão de atividades para o Ensino Básico", Editora: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Núcleo de Organização Pedagógica e Apoio aos Educandos, Lisboa, Portugal, 2001.

Texto 2

Os ciganos antigos moravam em tendas ou barracas, mudavam de cidade de mês em mês, pois não conseguiam ficar parados em um lugar só. Agora, nos tempos de hoje, os ciganos pararam de mudar. A maioria reside em casas. O trabalho dos ciganos são comprar cavalos e revender e trabalhar de camelô para sustentar a família. As festas de casamentos variam de 3 a 4 dias, com danças, comidas, etc. As principais vestimentas das mulheres ciganas são: vestidos longos com fitas. A maioria dos ciganos gostam de cabelos longos. Alguns

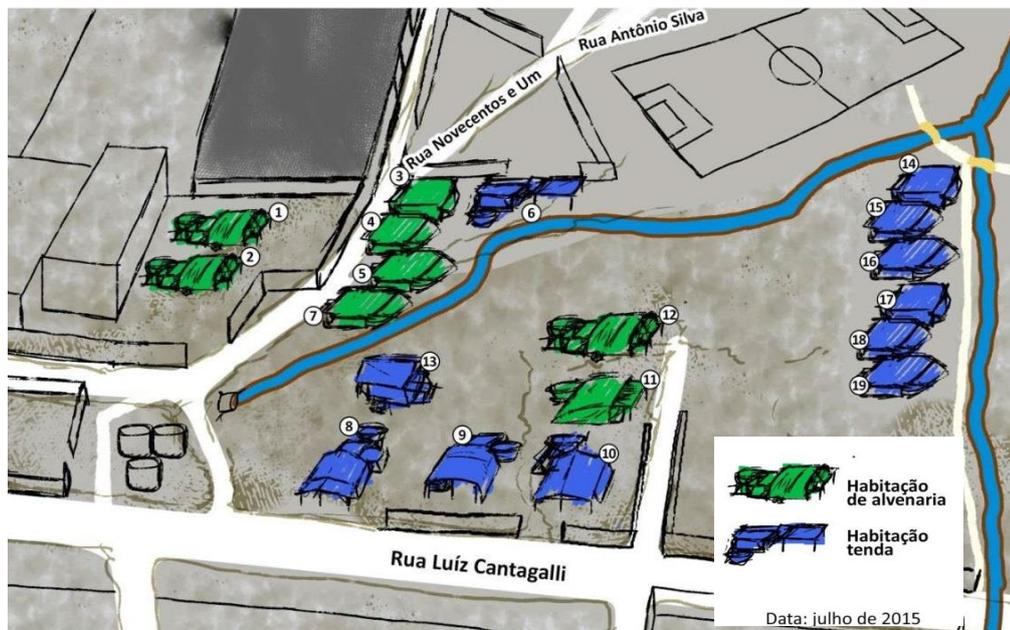
ciganos não estudam e outros estudam. A maioria são analfabetos, pois não tinham tempo de estudar, pois mudavam muito.

Fonte: Lorena Amaral, Comunidade Cigana Calon do Céu Azul, 11 anos, 2017, acervo pessoal.



Vida da mulher cigana.
Ilustração: Bianca M. de Araújo, 2008, EMALC.

Comunidade Cigana Calon do Céu Azul



Legenda: Local também conhecido como Acampamento cigano, antigo pouso onde as tropas arranchavam até meados os anos de 1970.

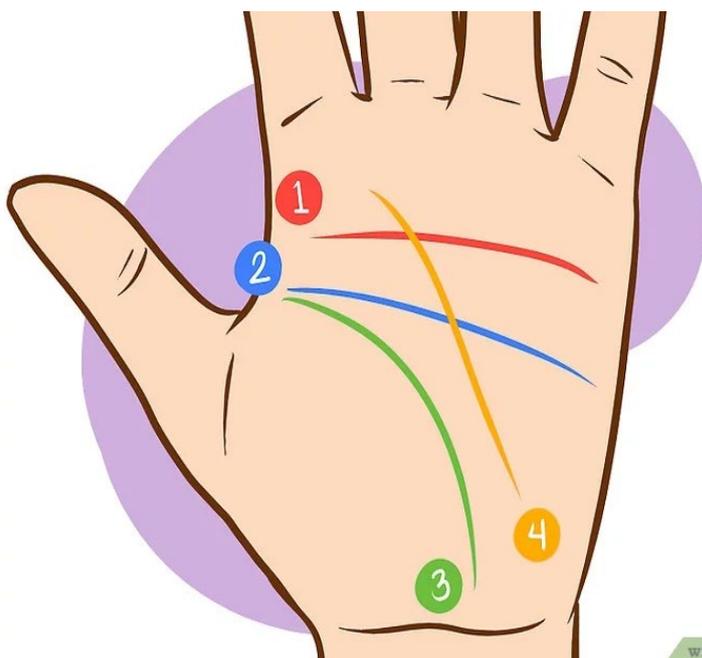
Fonte: MANCILHA, Eduardo, *Pegando o ritmo: Uma Experiência Etnográfica entre os Ciganos Calon do Bairro Céu Azul, Belo Horizonte – MG, Fragmento 8, p. 115).*

28) Qual é a principal mudança ocorrida entre as Comunidades Ciganas?

- A) Os ciganos de hoje em dia moram somente em tendas ou barracas.
- B) Os ciganos de hoje em dia se mudam menos. Muitos ciganos moram em casas.
- C) Os ciganos mudam de cidade em cidade, pois não conseguem ficar parados em um só lugar.
- D) As principais vestimentas das mulheres ciganas são compostas por vestidos longos com fitas.

Você sabia que Quiromancia é uma Arte?

A Quiromancia é a arte de ler mãos, é tanto uma forma de adivinhação quanto de autoconhecimento. E não pense que ela foi inventada há poucos anos, registros datam que as pessoas usavam a quiromancia há três mil anos atrás, principalmente na China, Índia e Egito.



Legenda:

- (1) A linha do coração.
- (2) A linha da cabeça.
- (3) A linha da vida.
-
- (4) A linha do destino (nem todo mundo a tem).

Fonte: <https://pt.wikihow.com/Ler-M%C3%A3os>

29) O que é a quiromancia?

- A) A arte de ler cartas.
- B) A arte de ler as borras de café deixadas numa xícara.
- C) A arte de ler as linhas da mão.
- D) A arte de adivinhação através da leitura dos búzios.

Leia o texto

O amanhã

Simone

A cigana leu o meu destino
Eu sonhei
Bola de cristal, jogo de búzios, cartomante
Eu sempre perguntei

O que será o amanhã?
Como vai ser o meu destino?
Já desfolhei o mal-me-quer
Primeiro amor de um menino

E vai chegando o amanhecer
Leio a mensagem zodiacal
E o realejo diz
Que eu serei feliz, sempre feliz

Como será amanhã
Responda quem puder
O que irá me acontecer
O meu destino será como Deus quiser

Como será amanhã
Responda quem puder
O que irá me acontecer
O meu destino será como Deus quiser



Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=a+cigana+leu+o+meu+destino+letra+musica>

30) Nos versos abaixo, a autora apresenta várias formas consideradas esotéricas para responder à pergunta “Como será amanhã”, Exceto:

- A) Bola de cristal, jogo de búzios, cartomante
- B) Já desfolhei o mal-me-quer

- C) Leio a mensagem zodiacal
- D) O meu destino será como Deus quiser

Observe a imagem abaixo.

Um dos objetivos da cartilha “Povo cigano; o direito em suas mãos” é unir os ciganos no Brasil nos mesmos ideais de justiça e igualdade social, independente do grupo a que pertençam.

Povo Cigano o direito em suas mãos



Fonte: <https://issuu.com/bettymakonnen/docs/cartilha>

31) Além de informar os ciganos sobre seus direitos, a frase “Povo cigano; o direito em suas mãos” pretende valorizar que tipo de prática comum entre os povos ciganos?

- A) Pretende valorizar a dança cigana, também conhecida como tango.
- B) Pretende valorizar a música cigana, também conhecida como flamenco.
- C) Pretende valorizar as festas ciganas, em especial a cerimônia de casamento, que duram de 3 a 4 dias.
- D) Pretende valorizar a *Arte de ler mãos*, ciência também conhecida como Quiromancia.

Leia o texto

Texto 1

Um dos ciganos sempre dizia do seu empenho em incentivar o filho a brincar de fazer umas *catirinhas* para pegar o costume, o jeito do negócio. Para isso, colocava o menino pra trocar pequenas peças, como fivelas, adereços para cavalo, galinhas, ovos entre outras coisas de menor valor. Como diziam: “Vai brincando e brincando, quando assusta, aprendeu a fazer a catira. Senta do lado vai *assuntando* e acaba pegando gosto pela coisa e ficando bom. Aprendendo as malícias”.

Fonte: MANCILHA, Eduardo, *Pegando o ritmo: Uma Experiência Etnográfica entre os Ciganos Calon do Bairro Céu Azul, Belo Horizonte – MG*, Fragmento 8, p. 115).

Texto 2

A catira, também conhecida como barganha, breganha, baldroca, negócio ou rolo, são os nomes conhecidos de uma das formas de comércio mais antigas entre os agricultores mineiros, sendo a diferença do valor paga em moeda.

Os principais objetos da catira são cavalos, produtos agrícolas, ferramentas para construção, artesanato em couro de produção própria (arreamentos, selaria, chicotes e outros artigos para cavalos), celulares e outros pequenos artigos eletrônicos, relógios.

Em algumas regiões é um negócio bastante frequente e os negociadores são extremamente dedicados.

Mas, negociar não é apenas um meio para conseguir bens materiais, serve também para confirmar laços de amizade e refazer acordos.

Fonte: Adaptado do texto: A arte da catira, Ribeiro & Galizoni, 2007, RBCS, V. 22, no 64.

32) Segundo os textos, o que os ciganos e os agricultores mineiros têm em comum?

- A) A criação e a venda de animais como bois e cavalos.
- B) O consumo de produtos agrícolas.
- C) A arte da catira.
- D) Viver no meio rural.

33) O que é catira?

- A) Trata-se de uma forma de produção de alimentos sem agrotóxicos.
- B) Trata-se da troca de animais por bens de consumo, como máquinas, ferramentas, carros, produtos agrícolas, dinheiro ou um pouco de cada.
- C) Trata-se da forma de viver encontrada pelas populações que vivem no meio urbano.
- D) Trata-se de uma técnica muito comum usada na construção de casas no meio rural.

34) São outros nomes dados para a catira, Exceto:

- A) Barganha ou breganha.
- B) Negócio ou rolo.
- C) Baldroca.
- D) Escambo.

Observe o cartaz e responda:

VI FEIRA DA BARGANHA

Dia 30 de Maio
das 10h às 17h
NO ENTORNO DO CASARÃO DE TURISMO
RUA DO PORTO

Venha **TROCAR** ou **DOAR** objetos usados!

- Livros
- Discos, CD's
- Brinquedos
- Móveis usados
- Consertos em geral
- Tendinha de troca para crianças!



Apresentações Culturais Diversas
Oficinas de Aproveitamento de Materiais
Inscrições: Programa USP Recicla – ESALQ/USP de 17 a 28 de maio.
Fone: (19) 3429-4051 e-mail: recicla@esalq.usp.br

Realização:



Fonte: https://www.saocarlosocial.com.br/_fonte/notfoto.asp?c=CBFV7FBKYF001&t=2

35) Qual é a principal ideia de barganha contida no cartaz?

- A) Vender e comprar produtos agrícolas.
- B) Criar e comercializar gado bovino.
- C) Trocar ou doar objetos usados.
- D) Trocar ou doar objetos novos.

Leia o texto.

Piruetas

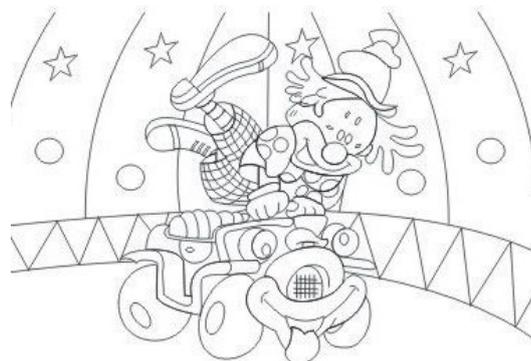
Chico Buarque

Uma pirueta, duas piruetas
Bravo, bravo
Super piruetas, ultra piruetas
Bravo, bravo

Salta sobre a arquibancada e tomba de nariz
Que a moçada vai pedir bis
Que a moçada vai pedir bis

Quatro cambalhotas, cinco cambalhotas
Bravo, bravo
Arquicambalhotas, hiper cambalhotas
Bravo, bravo

Rompe a lona, beija as nuvens, tomba de nariz
Que os jovens vão pedir bis
Que os jovens vão pedir bis



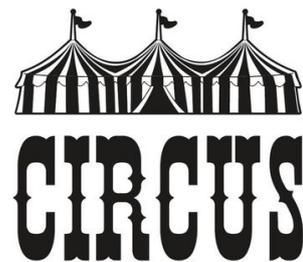
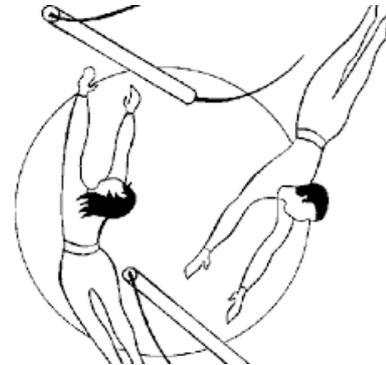
Fonte: <https://document.onl/documents/piruetas-chico-buarque-impressao.html>

36) Qual verso reforça a ideia de que “Piruetas” fala sobre um espetáculo circense?

- A) Uma pirueta, duas piruetas
- B) Que a moçada vai pedir bis
- C) Rompe a lona, beija as nuvens, tomba de nariz
- D) Que os jovens vão pedir bis

Leia o texto.

Em seu livro “Noites circenses”, Regina Duarte relata que as atividades artísticas e acrobáticas, ilusionistas e musicais dos artistas ciganos eram muito apreciadas do século XVIII. Para suas apresentações esses artistas utilizavam uma estrutura que se parecia às do circo de pau fincado. Também se assemelhavam aos saltimbancos, viajando constantemente de uma cidade para outra. Há relatos de que os ciganos armavam suas tendas em festas sacras, momentos marcados por grande euforia e *bebedeiras*, além das atrações culturais e do teatro de bonecos de mamulengos.



Em sua maioria, os ciganos são reconhecidos como artistas de muitas artes, inclusive a arte circense. Excelentes ferreiros, muitas das vezes, fabricavam seus próprios utensílios domésticos, suas joias e suas selas de montaria. A valorização da cultura cigana pelo circo deve-se ao reconhecimento dos povos ciganos como iniciantes da arte circense no Brasil, ademais de fundadores dos primeiros circos na Europa.

Fonte: Texto adaptado de DUARTE, Regina Horta. *Noites Circenses*: Espetáculos de circo e teatro em Minas Gerais no século XIX, Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

37) Em “Noites circenses” que artistas eram muito apreciados por causa de suas habilidades acrobáticas, ilusionistas e musicais?

- A) Saltimbancos.
- B) Mamulengos.
- C) Ciganos.
- D) Ferreiros.

Você sabia?

A música e a dança do povo cigano da região da Andaluzia, no sul da Espanha, são conhecidas como Flamenco. O Flamenco é um estilo de entretenimento com canto, música e dança. É muito popular na Espanha e conhecido mundialmente. Na sua evolução os ciganos andaluzes desempenharam um papel importante. Muitos acreditam que o Flamenco é forma de arte é muito antiga.



Fonte: <https://translate.google.com/translate?hl=pt-BR&sl=en&u=https://kids.kiddle.co/Flamenco&prev=search&pto=aue>

38) Qual é a dança que teve origem na cultura cigana, em Andaluzia, no sul da Espanha?

- A) Balé.
- B) Tango.
- C) Dança circular.
- D) Flamenco.



- Aproveite para conhecer um pouco mais sobre os passos da dança circular da Música “Alma Cigana”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WXF3G8JHYeU> Acesso em: 06/04/2021.

39) Escolha pelo menos 5 palavras do quadro abaixo e um escreva um parágrafo sobre o que você aprendeu sobre os povos ciganos:

CIGANOS - TROPEIROS – CAVALOS – CARROÇA – CATIRA - ÍNDIA – BRASIL – PORTUGAL – QUIROMANCIA – FEIJÃO TROPEIRO – MULA – VENDA NOVA – FLAMENCO – SINTI – ROM – CALON - MÃOS – CIRCO – TENDA – NÔMADE – IGREJA – DANÇA – NÔMADES – SEDENTÁRIOS – MADRINHA – ESPANHA - SOL

40) Peça ajuda para um adulto e aproveite para fazer um pé de lata. Siga o passo a passo. **Depois de pronto tire uma foto e poste no Classroom.** Divirta-se e teste sua habilidade de equilíbrio.

Pé de Lata



Material:
-duas latas vazias
-um rolo de barbante
-prego
-martelo

Fure a lata em dois lugares perto da fundo.



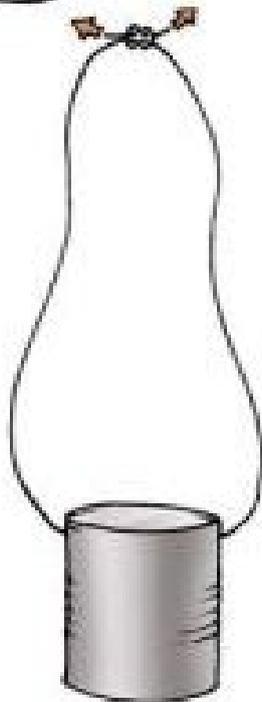
Relaxe o buraco com o prego para o barbante entrar facilmente.



Atravesse o barbante por dentro da lata até sair pelo outro lado.



Amarre o barbante para não saltar. O barbante deve chegar até a altura do quadril da criança.



ATENÇÃO!



Para responder as questões, clique no Link abaixo. Ele dará acesso ao formulário do Google Forms,

<https://forms.gle/VaHSayp9JoHnbUD16>