

ANCESTRALIDADE AFRICANA DE NITERÓI SOB DIFERENTES OLHARES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA¹

AFRICAN ANCESTRALITY FROM NITERÓI THROUGH DIFFERENT POINTS OF VIEW: AN EXPERIENCE REPORT

Grazielle Ferreira dos Anjos²

Sthéfani Marinho de Carvalho³

Jussara Silva Cavalcante⁴

Resumo

Neste texto, relata-se o desenvolvimento do projeto “Ancestralidade em Niterói pelas lentes dos estudantes da Escola Municipal João Brazil” que culminou em uma exposição de fotografias e, por meio de uma experiência sensorial, recontou a história da cidade, em seus 450 anos, pelo viés do recorte racial. Recorremos aos conceitos de gêneros do discurso de Bakhtin (2011) e Maingueneau (2002) e na concepção de interculturalidade crítica e de decolonialidade de Walsh (2005; 2009). Para abordar a diáspora africana no processo de formação de Niterói, apoiamos-nos nas contribuições de Ferreira (2021). O interesse da comunidade escolar pela atividade mostrou-nos a relevância de se trabalhar a história e a cultura afro-brasileira nas escolas para a construção de uma sociedade mais igualitária.

Palavras-chave: Ancestralidade. Presença preta. Niterói. Língua espanhola. Audiodescrição.

Abstract

In this text, we report the development of the project “Ancestry in Niterói through the lenses of students from João Brazil Municipal School”, which culminated in an exhibition of photographs that, in a sensorial experience, retold the history of the city, in its 450 years, from the perspective of the racial profile. We use the concepts of genres in the discourse of Bakhtin (2011) and Maingueneau (2002) and the conception of critical interculturality and decoloniality by Walsh (2005; 2009). To address the African diaspora in the process of formation of Niterói, we rely on the contributions of Ferreira (2021). The interest of the school community in the activity showed us the relevance of working on afro-brazilian history and culture, in schools, to build a more egalitarian society.

Keywords: Ancestry. Black presence. Niterói. Spanish language. Audio description.

¹ O trabalho apresentado foi desenvolvido na Escola Municipal João Brazil que integra a Rede Municipal de Educação de Niterói. O contato da unidade escolar é emjoaobrazil@educacao.niteroi.rj.gov.br

² Mestre em Estudos da Linguagem. Professora de Língua Espanhola da Escola Municipal João Brazil (<https://orcid.org/0000-0002-6794-5442/> grazifanjos@gmail.com).

³ Mestre em Estudos da Linguagem. Professora do Ensino Fundamental 01 e da Sala de Recursos da Escola Municipal João Brazil (<https://orcid.org/0009-0000-18872817/> sthefanimarinho81@gmail.com).

⁴ Mestre em Educação. Professora de apoio educacional especializado da Escola Municipal João Brazil (<https://orcid.org/0000-0002-8747-1205/> jussarascavalcante@gmail.com).

Por outra perspectiva

Este ensaio de escrita compõe-se como efeito do fazer diarístico de três professoras da Escola Municipal João Brazil (doravante João Brazil), pertencente à Rede Municipal de Educação de Niterói, acerca do projeto “Ancestralidade em Niterói pelas lentes dos estudantes da Escola Municipal João Brazil” proposto pela professora de língua espanhola Graziele Ferreira dos Anjos, em parceria com a professora da sala de recursos Sthéfani Marinho de Carvalho e a professora de apoio educacional especializado Jussara Silva Cavalcante.

A proposição dessa intervenção pedagógica, desenvolvida entre março e novembro de 2023, é fruto das discussões teóricas e metodológicas empreendidas no II Curso de Relações Étnico-Raciais e Currículo, organizado em 2021 pela Coordenação de Educação na Diferença (CEDIF), integrada à Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME), do qual uma das professoras implicadas nesta escrita participou e ampliou seus horizontes de como abordar as relações étnico-raciais nas aulas de língua espanhola, de modo integrado à formação linguística e cidadã dos estudantes e desde um olhar não estereotipado da história e da cultura afro-brasileiras.

Na mencionada unidade escolar, que se situa em uma região periférica de Niterói, a população é majoritariamente negra e observa-se um sentimento de não pertencimento à cidade entre os estudantes, como se fossem estrangeiros em seu próprio lar. Empiricamente, compreendemos que esse mal-estar social não é incomum e nem exclusivo dessa cidade, mas é resultado de uma prática enraizada em nossa sociedade que tende a desconsiderar nossa ascendência africana. Pelo Brasil afora, vemos, de um lado, o apagamento – intencional – dos saberes, da história e da memória do povo preto; e do outro lado, a multiplicação de narrativas e de registros que ovacionam a branquitude, inclusive, de algozes dos afrodescendentes e dos indígenas (MISSIATO, 2021).

Em Niterói, Ferreira (2021) afirma haver uma invisibilidade das populações pretas na história oficial e, em sua dissertação de mestrado, resgata as memórias da diáspora africana no processo de formação da cidade, bem como as marcas históricas da presença preta grafadas ainda hoje na paisagem urbana. Entendemos que a escola deve exercer o papel de protagonista na formação de outras gerações que darão continuidade aos movimentos de resistência e de ruptura com o apagamento da memória do povo preto. Gerações estas que

contarão nossa história pautada em outros referenciais. Pareceu-nos, portanto, necessário e urgente elaborar e desenvolver, no ano em que Niterói completou seus 450 anos, um projeto pedagógico que proporcionasse aos estudantes conhecer e ver as marcas deixadas por seus ancestrais, a fim de que se sentissem pertencentes à cidade e livres para transitar e ocupar todo e qualquer espaço sociocultural.

“Ancestralidade em Niterói pelas lentes dos estudantes da Escola Municipal João Brazil” é um projeto disciplinar, voltado para o ensino da Língua Espanhola e pautado na perspectiva das relações étnico-raciais, e tem como base o uso da linguagem fotográfica, escrita e oral. Objetivou-se que os estudantes do 6º ano e da sala de recursos, por meio da fotografia, registrassem as marcas históricas, iconográficas e arquitetônicas que evidenciam a presença da população preta de/em Niterói no passado e no presente. Levando em conta esses novos olhares sobre a cidade, pretendemos instigá-los a questionar essa colonialidade⁵ que impõe o esquecimento das histórias, das memórias de dor e de resistências dos afrodescendentes recorrentes no Brasil (MISSIATO, 2021) e, em especial, no contexto social em que estamos inseridos. No que se refere ao ensino da Língua Espanhola, planejou-se que os discentes, a partir dos registros fotográficos, produzissem textos orais no formato de audiodescrição que, por definição, é um gênero discursivo que propõe a tradução intersemiótica de imagens para outro sistema de signos, “a fim de garantir a autonomia de pessoas com deficiência visual no processo de inclusão no mundo da vida e da cultura” (GARCIA, 2019, p. 07).

As memórias de dor não incidem apenas sobre os corpos pretos, incidem também sobre os corpos “ditos” deficientes que, igualmente, sofrem formas de opressão. Em uma sociedade regida pela corponormatividade, pouco sensível à diversidade corporal (MELLO, 2016) e que ignora que habitar um corpo com gênero, raça, impedimentos físicos, intelectuais e/ou sensoriais é apenas uma das muitas formas de estar no mundo (DINIZ, BARBOSA, SANTOS, 2009). Desse modo, propor um trabalho que olhe para as pessoas com deficiência visual e as possíveis formas de acessibilidade é contribuir com a formação de cidadãos mais críticos, solidários e atentos às necessidades do outro.

⁵ “Modernidade e colonialidade são as duas faces da mesma moeda. Graças à colonialidade, a Europa pode produzir ad ciências humanas como modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente” (OLIVEIRA, CANDAU, 2010, p. 17).

Nas linhas subsequentes, dedicamo-nos a comentar os fundamentos teórico-metodológicos norteadores do projeto desenvolvido.

Decolonialidade, interculturalidade e interatividade no foco

A educação das relações étnico-raciais surge da necessidade de se reparar a injustiça praticada contra as matrizes culturais, em especial, a indígena e a africana que também constituem a identidade do povo brasileiro (MUNANGA, GOMES, 2006). E propõe levar temáticas, pensamentos, materiais que valorizem essa diversidade presente no país para as salas de aula.

Compreendemos que a língua estrangeira na escola, em nosso caso, a Língua Espanhola não se limita à formação linguística, privilegia também a formação ética e crítica dos estudantes, de modo a contribuir efetivamente com a construção de uma nação mais democrática e igualitária. Dessa forma, abordar as relações étnico-raciais nas aulas de Espanhol, pautado, por sua vez, na concepção de interculturalidade crítica e de decolonialidade (WALSH, 2005, 2009), é uma possibilidade de letrar racialmente os estudantes.

Trabalhar as relações étnico-raciais, desde uma perspectiva intercultural crítica e decolonial, significa abordar a história do povo preto no Brasil, dando visibilidade a outras lógicas, isto é, a diferentes formas de pensar e de ver o mundo. É questionar a colonialidade que exerce influência em boa parte dos afro-brasileiros que ainda postula a miscigenação como uma “ordem harmoniosa nas relações raciais brasileiras e estabelece, silenciosamente, um padrão branco de identidade e a necessidade de se ter referenciais eurocêntricos para o reconhecimento social e cultural” (OLIVEIRA, CANDAU, 2010, p. 37). É oportunizar que as narrativas pretas sejam contadas sem a intervenção dos paradigmas eurocêntricos e com ênfase nas perspectivas, cosmovisões e experiências dos sujeitos subalternizados (BERNADINO-COSTA, GROSGOUEL, 2016).

Os mencionados conceitos de interculturalidade crítica e decolonialidade têm como referência os movimentos sociais indígenas equatorianos e afro-equatorianos e inscrevem-se no âmbito dos estudos propostos pelo grupo de pesquisa “Modernidade/Colonialidade”. O grupo é composto por intelectuais da América Latina, dentre eles, Catherine Walsh e tem como proposição debater “uma construção alternativa à modernidade eurocêntrica, tanto

no seu projeto de civilização quanto em suas propostas epistêmicas” (OLIVEIRA, CANDAU, 2010, p. 17). Dito de outra forma, o grupo pretende discutir projetos intelectuais e políticos que proponham construir mundos e modos de pensar e de ser distintos, não só na América Latina e em outras regiões do globo cuja existência e produção intelectual dos sujeitos foram negadas e invisibilizadas (WALSH, 2005).

De acordo com Oliveira e Candau (2010, p. 24), a decolonialidade para Walsh “implica partir da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber”. A decolonialidade busca tornar visível a luta desses sujeitos, que foram e ainda são inferiorizados, e de suas práticas sociais, epistêmicas e políticas frente às imposições da colonialidade. É como uma ferramenta que dá visibilidade aos “dispositivos de poder, e como estratégia que tenta construir relações – de saber, ser, poder e da vida mesmo - radicalmente distintas” ⁶ (WALSH, 2009, p. 11). A noção de decolonialidade é uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva e pretende desestabilizar as estruturas epistêmicas da colonialidade e construir novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento.

Arelado a esse conceito, está o de interculturalidade crítica. É visto, ao mesmo tempo, como um processo e um projeto social, político, ético e intelectual que pretende transgredir a lógica colonial imposta, a fim de pôr em evidência as epistemes invisibilizadas e subalternizadas e produzir novos conhecimentos e outra compreensão simbólica do mundo. A interculturalidade crítica propõe, portanto, uma transformação radical nas estruturas, instituições e relações sociais (WALSH, 2009).

Segundo a estudiosa, a raiz da interculturalidade crítica alicerça-se nas discussões políticas dos movimentos sociais que pautados em sua perspectiva contra hegemônica, questionam a estrutura colonial e capitalista e buscam estratégias para repensá-la e reinventá-la. No interior dos movimentos sociais, “a interculturalidade aparece como parte do discurso político e reivindicativo” (WALSH, 2009, p. 10)⁷ das lutas emancipatórias e de resistência dos povos indígenas e afro em América Latina contra a colonialidade e como alternativa na busca de legitimação de “outros” modos de poder, saber, ser e viver. Observa-se que esse conceito vai além da simples relação entre os diversos grupos inscritos em um contexto sócio-histórico e sua aceitação, propõe, como apontado anteriormente, o

⁶ Tradução própria.

⁷ Tradução própria.

enfrentamento e a transformação das “estruturas e instituições que diferencialmente posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo, é racial, moderno-ocidental e colonial”⁸(*op.cit.*, p.12).

No campo educacional, a interculturalidade proposta por Walsh, nas palavras de Oliveira e Candau (2010, p. 27), “representa a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária”. Dessa forma, pensar uma prática pedagógica alinhada à interculturalidade crítica não significa incluir, simplesmente, novos temas e metodologias ao currículo, mas desenvolver um processo de ensino-aprendizagem em que as diversas culturas sejam apresentadas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade, visando assim à construção de um mundo mais justo. Dito isso, nas próximas linhas, explicitamos nossa opção por sistematizar o ensino de Língua Espanhola por intermédio da noção de gêneros do discurso e tipologias textuais, tomadas numa orientação enunciativa (BAKHTIN, 2011; MAINGUENEAU, 2002).

Filiamo-nos à Análise do Discurso (AD) de base enunciativa (MAINGUENEAU, 2002) que compreende a linguagem como uma atividade interativa. Essa interação dá-se por meio do enunciado, a real unidade de comunicação verbal (BAKHTIN, 2011), que, por sua vez, inscreve-se em um dado contexto de produção, de circulação e de recepção e é assumido por um EU que se remete a um VOCÊ em um AQUI e um AGORA. Para essa concepção teórica, “o enunciado não se limita apenas à dimensão linguística para a compreensão do seu sentido, mas possui uma dimensão social composta pela situação e pelos participantes que a constituem” (FERREIRA, 2015, p. 105).

Os enunciados são formas únicas e concretas, mais ou menos estáveis, que elaboram-se a partir das especificidades de cada campo da atividade humana e organizam-se em diferentes gêneros do discurso e vão, por exemplo, desde formatos mais padronizados, como comando militares, até formatos mais plásticos e flexíveis, como uma conversa cotidiana (BAKHTIN, 2011).

Mesmo sem nos darmos conta, a todo tempo, nossas interações verbais são mediadas pelos gêneros do discurso, sejam eles orais, escritos ou multimodais. A nosso ver, é um caminho relevante e produtivo ensinar a língua espanhola por meio de um enfoque nos

⁸ Tradução própria.

gêneros discursivos, uma vez que estão inseridos nas práticas de linguagem nas quais os estudantes se inscrevem. O que pode proporcionar-lhes certo grau de familiaridade, visto que “um sujeito ao enunciar presume uma espécie de ‘ritual social da linguagem’ implícito, partilhado pelos interlocutores” (MAINGUENEAU, 1997, p. 30).

Além disso, propor um ensino que aproxima os estudantes da língua em uso, como prática social e não como um sistema isolado, lhes possibilita ampliar suas práticas discursivas, compreender e produzir novos textos e novos sentidos, e instaurar-se como sujeitos em diversos gêneros, distintos daqueles que porventura já dominam. Para que isso ocorra em nossas intervenções pedagógicas, planejamos atividades que desenvolvam a competência comunicativa (MAINGUENEAU, 2002) que consiste no domínio dos gêneros discursivos em estudo e sua interação com a competência linguística, a saber, aspectos sintáticos, morfológicos, lexicais e fonológicos e com a enciclopédica, referente ao nosso conhecimento de mundo (VARGENS, FREITAS, 2010). Até esse ponto, justifica-se nossa escolha pelo trabalho com a noção dos gêneros do discurso, em primeiro lugar, pelo caráter social do enunciado e, em segundo lugar, por ser um conhecimento familiar aos estudantes.

Relacionamos o trabalho com os gêneros discursivos com as tipologias textuais, pois, de acordo com Vargens e Freitas (2010, p. 198) “se existe a pretensão de ensinar uma língua a partir dos gêneros, é conveniente associá-los às variadas tipologias, em especial, as que estudam as sequências de texto”. Todos os gêneros do discurso estão associados a uma organização textual e dominá-los é “ter consciência mais ou menos clara dos modos de encadeamento de seus constituintes em diferentes níveis: de frase a frase, mas também em suas partes maiores” (MAINGUENEAU, 2002, p. 68).

Enquanto os gêneros discursivos são infindáveis e heterogêneos, as tipologias textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. São a malha infraestrutural do texto. Caracterizam-se muito mais como sequências linguísticas do que como textos materializados. Nas palavras de Marcuschi (2008, p. 154), os tipos textuais designam uma categoria de “construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas e estilo}”.

A organização textual é um dos critérios elaborados por Maingueneau (2002) para caracterização de um gênero do discurso. O reconhecimento de tais critérios é fundamental, visto que nos auxilia no processo de produção e compreensão dos enunciados. As demais

condições de êxitos são: finalidade reconhecida, estatuto dos parceiros legítimos, lugar e momento legítimo e o suporte material. De modo sintético, explicitamos o que significa cada um desses critérios. A finalidade reconhecida remete-se à função social dos gêneros; parceiros legítimos, aos coenunciadores envolvidos em uma situação comunicativa; o lugar e o momento legítimos, ao lugar e ao momento constitutivos da produção, bem como a circulação do gênero; e, por fim, o suporte material tem a ver com seu modo de existência semiótico.

Concordamos com Almeida e Giorgi (2013, p. 87) quando afirmam que a compreensão de tais características e o reconhecimento dos mais diversos gêneros colaboram para tornar o estudante em um usuário componente de uma língua e habilitá-lo “a uma formação crítica e reflexiva capaz de reconhecer os valores sociais, culturais, políticos e ideológicos das línguas”.

Na próxima seção, discutimos as atividades planejadas e desenvolvidas com vistas a alcançar os objetivos elencados para o projeto em execução, na articulação com as concepções teórico-metodológicas defendidas aqui.

No enquadre: a Niterói Preta, os “fotógrafos” e suas lentes

O projeto “Ancestralidade em Niterói pelas lentes dos estudantes da Escola Municipal João Brazil” pretendeu “descortinar”, por meio da produção de fotografias e de audiodescrições em língua espanhola, decorrentes desses registros, as marcas históricas da presença preta grafadas ainda hoje na paisagem da cidade, invisibilizadas pela colonialidade. Interessou-nos dar visibilidade aos sujeitos subalternizados e a suas narrativas e, desse modo, proporcionar aos estudantes implicados nesse trabalho, em sua maioria afrodescendentes, acesso a suas histórias com um olhar afrocentrado.

De antemão, pontuamos que a atividade final consistiu na montagem da exposição “450 anos de Niterói: a presença preta pelos olhares da JB” e reuniu as audiodescrições e as fotografias, produzidas pelos estudantes, impressas em diferentes dimensões e em alto relevo, além de modelagens em argila. Recorremos a diferentes recursos, uma vez que um dos propósitos desse trabalho pretendia desenvolver a empatia da comunidade escolar para com as pessoas com deficiência visual, para que compreendesse como incluí-las em atividades artístico-culturais. É importante esclarecer que alteridade aqui é entendida como

o que Skliar (2015) diz ser “gestualidade mínima” em pensarmos o outro sem julgamentos. Além disso, destacamos que essas ferramentas de acessibilidade, recursos que facilitam a leitura e compreensão de textos imagéticos, beneficiam tanto as pessoas com deficiência visual como as pessoas com deficiência intelectual, com dislexia, com daltonismo e os idosos.

Neste fazer diarístico, dedicamo-nos a discutir as atividades desenvolvidas em articulação com as concepções teórico-metodológicas norteadoras. No quadro seguinte, de modo sintético, enumeramos as ações realizadas e o período de execução de cada uma.

Quadro 01 – Atividades desenvolvidas e período de execução

Atividades desenvolvidas	Período de execução
Seleção dos alunos “fotógrafos” para participação no projeto	Março
Busca por pesquisadores que estudam a história de Niterói desde uma perspectiva afrocentrada	Março e abril
Aula de campo com a professora Simone Ferreira pela Pequena África de Niterói	Mai
Oficina de fotografia com os professores Eires Melo da Silveira e Ana Carolina da Silva Pinto	Junho e julho
Oficina de audiodescrição com as professoras Ana Cristina Prado, Karine Serpa Franco e Joyce da Silva Costa	Junho e julho
Aula de campo com as professores responsáveis e com os alunos para os registros fotográficos pela “Pequena África” de Niterói	Agosto
Apresentação do gênero audiodescrição e da tipologia textual descritiva	Setembro e outubro
Produção textual, em língua espanhola, das audiodescrições	Outubro e novembro
Organização da exposição (seleção das fotografias e impressões, montagem das estruturas, divulgação e outras)	Outubro e novembro
<i>Vernissage</i>	Novembro

Fonte: as autoras

Iniciamos o desenvolvimento do projeto com a seleção dos estudantes “fotógrafos”, aqueles que seriam os responsáveis por captar as imagens da cidade de Niterói, alusivas ao trabalho proposto. Para isso, elencamos como critério de escolha dos participantes, além do interesse pela fotografia em si, a predileção por um determinado tipo de fotografia, o paisagístico.

Em paralelo, empreendemos nossa busca por pesquisadores que estudassem a história de Niterói, desde uma perspectiva afrocentrada, e em consonância com os conceitos de interculturalidade crítica e de decolonialidade, de Walsh (2005, 2009). Por intermédio da professora Josiane Peçanha, educadora da Rede Municipal de Niterói, conhecemos a professora de Geografia Simone Ferreira, docente do Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC) e pesquisadora pioneira das memórias da diáspora africana em Niterói. Em sua dissertação, muitos fragmentos chamaram nossa atenção, inclusive o que se transcreve abaixo

trazer à tona a memória preta é ir contra as distorções produzidas pelo sistema escravista que ainda hoje atuam violentamente sobre corpos pretos, visto que é a partir do momento em que nos apropriamos dos lugares, de suas histórias e memórias que estabelecemos algumas relações de significados e sentidos com eles (FERREIRA, 2021, p. 66 – 67).

O que nos mostrou que o estudo estava de acordo com os objetivos da proposta pedagógica em desenvolvimento na João Brazil e ancorado nos conceitos norteadores do projeto, mencionados anteriormente. Embora tais referenciais não estivessem explícitas no texto, observa-se fortemente a intenção de se dar visibilidade aos sujeitos pretos e a sua história, fugindo da lógica hegemônica e buscando abordá-los em condições de respeito, simetria e igualdade.

Convidamos a professora Simone Ferreira para ser nossa parceira e conduzir as professoras envolvidas no projeto, demais membros da equipe pedagógica e das coordenações de área da FME em uma aula de campo para conhecer a “Pequena África” de Niterói. E no dia 20 de maio, percorremos o roteiro intitulado “A caminhada negra: afrografagens em Niterói”⁹. O percurso realizado foi do bairro Ponta d’Areia até a Praça da Cantareira, passando pelo bairro Portugal Pequeno, pela Casa de Câmara e Cadeia (atual prédio da FME), pelo Campo Sujo (pertencente ao antigo Campo da Dona Helena), pela

⁹ Para uma melhor compreensão, sugerimos a leitura na íntegra do trabalho da professora Simone: “Memórias da diáspora africana: registros e (geo)grafias da presença preta em Niterói”, 2021.

Igreja Nossa Senhora da Conceição, pelo Palácio Arariboia (antigo Largo do Pelourinho e Largo do Capim) e pela Praça do Rinque (antiga Praça ou Largo da Memória).

Transitar por esse roteiro afrocentrado permitiu-nos identificar as histórias e os elementos negros constituintes do espaço urbano de Niterói que, nas disputas por narrativas, ficam apagados, como aconteceu com o antigo Largo do Pelourinho, símbolo máximo da violência colonial e imperial e legitimador do racismo histórico e genocídio preto (FERREIRA, 2021). E atualmente esse espaço abriga o Palácio Arariboia e em seu entorno não há nenhuma inscrição que mencione essa memória. Apesar de ser uma memória de dor, é relevante que a conheçamos para que não permitamos que o passado se repita.

Também, concordamos com Ferreira (2021, p.107) quando enfatiza que “a cidade está repleta de elementos afrodiaspóricos e disponíveis para futuras análises, estudos e pesquisas mais aprofundadas”. Citamos, por exemplo, as *adinkras*, símbolos pertencentes ao povo *Akan* que representam valores éticos, estéticos, espirituais e morais e que “chegaram até nós pela diáspora africana e pela demanda por conhecimento de extração e fundição de minério” (*op.cit*, p.17). Ironicamente, não foi incomum encontrá-las nas janelas e nos portões das residências do sub-bairro, denominado Portugal Pequeno, localizado na Ponta d’Areia, lugar que abrigou os primeiros quilombos formados em Niterói.

Após a caminhada negra, nos meses de junho e julho, aos estudantes “fotógrafos”, foram oferecidas duas oficinas: a de fotografia e a de audiodescrição, aquela foi ministrada pelos coordenadores de Arte e de Espanhol da FME e esta, pelos coordenadores da Educação Especial. No que se refere à fotografia, objetivou-se apresentar-lhes as noções básicas do ato de fotografar e o conceito de fotografia paisagística. Em relação à audiodescrição, as palestrantes apresentaram-na como um gênero discursivo que permite às pessoas com deficiência visual “enxergar” as produções audiovisuais e imagéticas por meio de enunciados orais. E da necessidade desse enunciador que a produz se colocar “no lugar de diversos outros que podem não ter o mesmo itinerário cultural, social, histórico e linguístico” (GARCIA, 2019, p. 25).

No dia 22 de agosto, realizamos o nosso percurso afrocentrado juntamente com os estudantes “fotógrafos”, acompanhados pelos coordenadores de Arte, Espanhol, Geografia e História da FME. Oportunizamos aos discentes visitar e conhecer a história, a partir de uma ótica enegrecida, das seguintes instituições e lugares: Palácio Arariboia, Igreja Nossa Senhora da Conceição, Campo Sujo, Casa de Câmara e Cadeia (atual prédio da FME), Vila Pereira

Carneiro – na Ponta d’Areia – e Praça da Cantareira, onde, atualmente, há uma estátua de Zumbi dos Palmares.

Nessa ação, compreende-se cada registro fotográfico como um enunciado (BAKHTIN, 2011; MAINGUENEAU, 2002) assumido por um enunciador - cada aluno “fotógrafo”- que se dirige a um co-enunciador - comunidade escolar -, situados em um tempo e lugar específicos – espaços/marcas que evidenciam a presença preta em Niterói e no ano em que a cidade completa seus 450 anos. Apreender esse contexto de produção, bem como o contexto de circulação e de recepção, a saber, a Escola Municipal de João Brazil, orientou o olhar dos estudantes para captar as imagens e deixar transparecer, mesmo diante das opacidades, as marcas da presença preta nos espaços urbanos e arquitetônicos visitados. Além disso, com vistas a fornecer mais informações sobre esses lugares, entre um *click* e outro, os estudantes também foram expostos à história da cidade de Niterói, no tensionamento, entre as narrativas hegemônicas e as subalternizadas.

Não pretendemos, neste texto, esmiuçar todo o trajeto realizado com os estudantes, nem as impressões suscitadas. Entretanto, é oportuno salientar que, durante a visita à Igreja Nossa Senhora Conceição, após a sessão de fotos, na qual várias *adinkras* foram registradas, o pároco da igreja fez questão de conversar com os estudantes e lhes contar que a igreja fora construída por mãos pretas. Ao se apropriar dessa informação, os estudantes se deram conta de que a predominância de tantas *adinkras* na igreja não é aleatória, são marcas que evidenciam a presença e a resistência do povo preto. Embora não se tenha avaliado formalmente essa aula de campo, o que nos permitiria acessar as percepções dos estudantes e os sentidos produzidos, arriscamo-nos a dizer que os sujeitos implicados nessa intervenção passarão a entender sua história e sua relação com a cidade de Niterói de outra forma.

Nos meses subsequentes, concentramo-nos na seleção das fotos que comporiam o acervo da exposição, a cargo das professoras responsáveis pelo projeto, e na produção das audiodescrições, atividade desenvolvida pela professora de Língua Espanhola juntamente com os estudantes do 6º ano. O trabalho em torno do gênero audiodescrição buscou expandir “as práticas discursivas dos discentes, isto é, das suas possibilidades de agir no mundo” (VARGENS, FREITAS, 2010, p. 196) além de lhes proporcionar vislumbrar uma sociedade que promova a inclusão cultural.

Com vistas a alcançar os objetivos definidos para essa etapa, compartilhamos com os demais estudantes a concepção de audiodescrição, uma vez que os estudantes “fotógrafos” já haviam sido apresentados ao gênero, que, nas palavras de Garcia (2019, p.22), “se caracteriza por dar a possibilidade a pessoas com deficiência visual ‘enxergar’ por meio de palavras, de enunciados verbais”. E retomamos que todo gênero discursivo está associado a uma organização textual e, conseqüentemente, às tipologias textuais. Portanto, também se fez necessária uma breve explanação sobre a descrição, tipologia predominante nas audiodescrições, e os elementos morfossintáticos em Língua Espanhola aos quais recorreremos para a produção de sequências descritivas. Ademais de abordarmos a dimensão linguística, dissertamos sobre a dimensão social dos enunciados que é composta pela situação e pelos participantes que a constituem. Dessa forma, pudemos esclarecer aos estudantes que os enunciados sempre são assumidos por um EU que se dirige a um VOCÊ e que, por sua vez, estão situados em um AQUI e em um AGORA. No contexto em questão, os enunciativos e os coenunciativos são, respectivamente, os discentes do 6º ano e demais membros da comunidade escolar. Já o lugar e o momento da enunciação são a Escola Municipal João Brazil e o ano de 2023, momento em que a cidade de Niterói completaria seus 450 anos.

Dadas essas explicações, demos início à produção textual do roteiro das audiodescrições propriamente dito. Pareceu-nos mais produtivo que os estudantes trabalhassem coletivamente, por isso, organizamo-los em grupos de até 05 componentes e cada grupo recebeu duas ou três fotos para descrever. Mais uma vez, reforçamos que a responsabilidade deles consistia em produzir um enunciado oral que recriasse em palavras a imagem exposta nas fotos, a fim de que os coenunciativos as compreendessem e apreendessem na integralidade o conteúdo apresentado. Por não se tratar de uma fala espontânea e descompromissada, os enunciados produzidos foram, previamente, roteirizados, utilizando-se à linguagem escrita. E, em um momento posterior, as audiodescrições foram gravadas, em espanhol, por um discente de cada grupo que se sentisse mais seguro e preparado para a execução dessa atividade. É relevante destacar que, ademais da sequência descritiva, cada audiodescrição mencionou um fato importante sobre a presença preta do espaço/instituição retratada. De modo a exemplificar o trabalho desenvolvido, exibimos um dos registros fotográficos do Palácio Arariboia, acompanhado da transcrição da audiodescrição produzida pelos estudantes.

Foto 01 - Palácio Arariboia

Ana Luiz

Fonte: Barroco, Ana Luiza, 2023.

El Palacio Arariboia, antiguo Ayuntamiento Municipal de Niterói, es grande y amarillo con detalles blancos. Vemos algunas ventanas y puertas. Al lado derecho e izquierdo de la foto, hay algunos árboles. Muy antes de ser el Palacio Arariboia, este lugar fue un *Pelourinho*, donde hombres y mujeres negras sufrieron los peores castigos, pero allí también planeaban rebeliones y fugas”¹⁰

Finalizada a produção das audiodescrições, dedicamo-nos a organização da atividade final do projeto, a exposição “450 anos de Niterói: a presença preta pelos olhares da JB”, apresentada entre os dias 21 e 23 de novembro, na Feira Cultural da escola, intitulada “*Ubuntu* – harmonia e solidariedade na diversidade”. O acervo contou com registros fotográficos do Palácio Arariboia, Igreja Nossa Senhora da Conceição, atual prédio da FME (antiga Casa de Câmara e Cadeia), do Parque Municipal das Águas, do Monumento em homenagem à república (nos arredores do antigo Campo Sujo), da estátua do Zumbi dos Palmares e das *adinkras*, encontradas nos portões e nas janelas das casas, da Vila Pereira Carneiro. A exposição pretendeu recontar parte dos 450 anos da cidade de Niterói, tomando como referencial o recorte racial, refletidamente ignorado e invisibilizado, por meio de uma experiência sensorial que estimulou os demais sentidos dos espectadores,

¹⁰ Tradução própria: “O Palácio Arariboia, antiga Prefeitura Municipal de Niterói, é grande, amarelo com detalhes brancos, com algumas janelas e portas. Ao lado direito e esquerdo da foto, há algumas árvores. Muito antes de ser o Palácio Arariboia, este lugar foi um Pelourinho, onde homens e mulheres negras sofreram os piores castigos, mas ali também planejavam rebeliões e fugas”.

uma vez que foi preciso “ver” a exposição a partir da escuta atenta às audiodescrições das fotografias e do toque nas impressões em 3D e nas modelagens em argilas das *adinkras*.

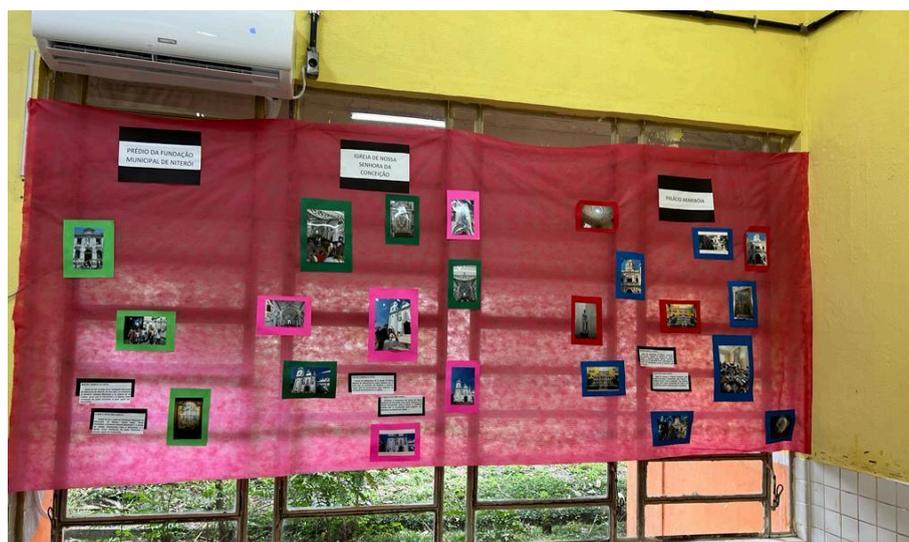
Dispôs-se o acervo da seguinte forma: na primeira seção, expusemos cada fase de desenvolvimento do projeto; na segunda, exibimos os registros fotográficos impressos em 2D; na terceira, mostramos as fotos impressas em 3D, em alto relevo e as modelagens em argila e, na quarta, apresentamos um audiovisual que continha imagens antigas da cidade de Niterói. Nas linhas subsequentes, reproduzimos algumas fotos que deixam transparecer como se deu a montagem da exposição.

Foto 02 – Linha do tempo (Seção 01)



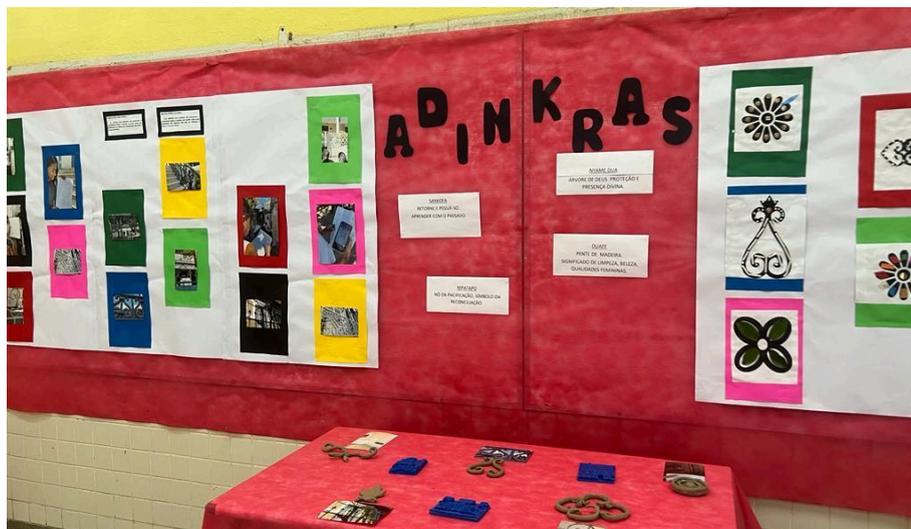
Fonte: Carvalho, Sthéfani Marinho de, 2023

Foto 03 – Fotografias impressas em 2D (Seção 02)



Fonte: Carvalho, Sthéfani Marinho de, 2023

FOTO 04 - Fotografias impressas em 3D, alto relevo e modelagem em argila (Seção 03)



Fonte: Carvalho, Sthéfani Marinho de, 2023

Foto 05 – Espaço reservado para exibição da produção audiovisual (Seção 04)



Fonte: Carvalho, Sthéfani Marinho de, 2023

No que tange à dinâmica da exposição, no primeiro momento, os espectadores circularam pela sala com os olhos vendados, orientados por uma voz que, a todo instante, os indicava como deveriam proceder e onde se posicionar. Dessa forma, puderam entregar-se a essa experiência sensorial e se concentrar em identificar os lugares e as instituições, mencionados nas audiodescrições e nas impressões em 3D, além de apreender como as

marcas históricas da presença da população preta estão grafadas nesses espaços. No segundo momento, os visitantes tiveram a oportunidade de rever e visitar a exposição; dessa vez, não mais com as vendas em seus olhos, com total acesso ao seu sentido da visão, o que lhes propiciou uma nova experiência.

De modo geral, podemos afirmar que o projeto “Ancestralidade em Niterói pelas lentes dos estudantes da Escola Municipal João Brazil” alcançou os propósitos estabelecidos. E a participação e o engajamento dos estudantes bem como a receptividade da comunidade escolar ao trabalho proposto superaram nossas expectativas. O que nos mostrou a importância de pensar e desenvolver intervenções pedagógicas que deem destaque à história e à cultura afro-brasileiras, desde uma perspectiva intercultural crítica e decolonial, e que provoquem rupturas com os silenciamentos e invisibilidades impostos pelos paradigmas hegemônicos e assim contribuir com a construção de uma nação mais democrática e igualitária.

Considerações (nada) conclusivas

A ideia de lugar – ao qual pertencemos – é um assunto recorrente para muitos de nós.
Queremos saber se é possível viver em paz em algum lugar do mundo.
É possível tolerar a vida?
Bell Hooks (2022)

Essas escritas se findam com o pensamento de Hooks (2022) que nos provoca a pensar na produção de exclusão como um constitutivo social, com sua lógica de dicotomia; como inclusão/ exclusão de argumentos/ justificativas de mecanismos de poder, controle de corpos (FOUCAULT, 1984) e a importância do sentimento de pertencimento. O que se pretendeu com esse ensaio foi pensar as relações raciais como ponto de partida para forjar pensamentos e análises críticas decoloniais dos estudantes, compreendendo as condições e lugares engendrados para o grupo envolvido e nossa preocupação com a representação hegemônica entendida pelos estudantes do eu e do outro.

Embora seja difícil pensar além do que é dado, do que nos é apresentado como correto, verdadeiro ou justo a se fazer, criou-se um desassossego em nós, três professoras da Escola Municipal João Brazil, e, que se lançaram numa tentativa de mobilizar estudantes, professores e equipe pedagógica a uma relação de alteridade com o outro e o mundo, numa perspectiva de visibilizar a discussão com os estudantes da diáspora até os dias atuais e a sua

correlação com suas próprias experiências, o olhar as diferenças, suas identidades e a interculturalidade como produção de conhecimento.

A respeito de pertencimento, Costa e Grosfoguel (2016) afirmam que é preciso distinguir o lugar epistêmico e o lugar social. Nem sempre os sujeitos que se encontram socialmente oprimidos se enxergam no lugar subalterno. São levados a pensar pelas relações de poder que se encontram nas mesmas posições dominantes. É decisivo para se pensar a partir da perspectiva subalterna o compromisso ético-político em elaborar um conhecimento contra-hegemônico (GROSGOUEL, 2009).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. S.; GIORGI, M, C. **Ensino de Espanhol em perspectiva enunciativa: gêneros do discurso e tipologias textuais**. InterSignos, , v. 6, n. 1, jun, 2013. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/331064548_ENSINO_DE_ESPANHOL_EM_PERSPECTIVA_E_NUNCIATIVA_GENEROS_DO_DISCURSO_E_TIPOLOGIAS_TEXTUAIS. Acesso em 15 de mai. de 2015.

BAKTHIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 6ed. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2011.

BERNADINO-COSTA, J.; GROSGOUEL, R. **Decolonialidade e perspectiva negra**. Revista Sociedade e Estado, v. 31, n. 1, jan/abr, 2016. Disponível em <https://www.scielo.br/j/se/a/wKkj6xkzPZHGcFCf8K4BqCr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 14 de jun. de 2021.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. dos. **Deficiência, Direitos Humanos e Justiça**. Sur, Rev. int. direitos human. 6 (11), Dez, 2009. Disponível online em: <https://doi.org/10.1590/S1806-64452009000200004>. Acesso em 10 de set. 2023.

FERREIRA, S. A. **Memórias da diáspora africana: registros e (geo)grafias da presença preta em Niterói**. Universidade Federal Fluminense - Instituto de Geociências - Departamento de Geografia, 2021. Acesso 23 de abril de 2023.

FERREIRA, C. C. **Ensino de espanhol na escola e campanha institucional: uma perspectiva enunciativa**. Entrepalavras, ano 5, v.5, n.1, jan/jun, 2015. Disponível em https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UFC-9_3301cb37df28ee61c1f0ea03efe6c5a0. Acesso em 10 de out. 2022.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e trabalho: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 4ª ed., 1984.

GARCIA, D'Aville Henrique Viana. **Filme acessível: a audiodescrição como uma recriação de uma imagem em palavras**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Centro Ciências Humanas, Letras e Artes, 2019. Disponível em <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/28223>. Acesso em 15 de set. 2023.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (orgs). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

HOOKS, Bell. **Pertencimento: uma cultura do lugar**. Tradução: Renata Balbino. São Paulo: Elefante, 2022.

MAINGUENEAU, D. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Campinas/ SP: Pontes, 1997.

_____. **Análise de textos em comunicação**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MELLO, A. G. de. **Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC**. *Ciência & saúde coletiva*, 21 (10), p. 3265-3276. Disponível online em: DOI: 10.1590/1413-812320152110.07792016. Acesso em 10 de set. 2023.

MISSIATTO, L. A. F. **Memoricídio das populações negras no Brasil: atuação das políticas coloniais do esquecimento**. *Revista Memória em Rede*, v.13 n.24 (2021): Usos do tempo, entre passado por vir. Disponível online em: <https://doi.org/10.15210/rmr.v13i24.20210>. Acesso em 15 de set. de 2023.

MUNANGA, k; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de Hoje**. São Paulo: Global, 2006.

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. *Educação em revista*, v. 26, n. 01, 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2021.

SKLIAR, Carlos. **Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável**. *Revista Internacional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 01, n. 01, p. 13 – 28, fev/maio, 2015.

VARGENS, D. P. de M.; FREITAS, L. M. de A. Ler e escrever: muito mais que unir palavras. In: BARROS, C.S.; COSTA, E. G.M (org.) **Espanhol: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 16, Coleção Explorando o Ensino, 2010. p. 191-220.

WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de) colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005.

_____. **Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuesta (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir**, 2009. Disponível em <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582/13582.PDF>. Acesso em: 16 jun. 2021.

Data do envio: 13/02/2024

Data do aceite: 10/03/2024.