20

IMAGEM E CONTRA-IMAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS: VER COMO NUNCA VIMOS

Thaís Leonardo dos Santos 1

IMAGE AND COUNTER-IMAGE IN YOUTH EDUCATION: seeing as never before

Resumo:

Este relato de experiência tem por objetivo analisar a construção da estratégia pedagógica "Patrimônios Dissonantes: Imagem e Contra-Imagem", desenvolvida com jovens aprendizes do Programa de Aprendizagem Profissional em Comércio de Bens, Serviços e Turismo do Senac Americana-SP, articulando pensamento decolonial, teoria da imagem e interseccionalidade na leitura crítica do patrimônio visual. Ancorada no Plano de Orientação para Prática Pedagógica da Aprendizagem (POPPA), dentro da Unidade Curricular 9: Identidade e Relações Interpessoais, situação de aprendizagem "Decolonizando com a lente da diversidade", a proposta adota a pesquisa-ação como abordagem metodológica, articulada à mediação problematizadora no desenvolvimento das atividades pedagógicas: em três turmas, aproximadamente cinquenta jovens pesquisaram a noção de patrimônio dissonante, analisaram coletivamente duas obras: a pintura A Redenção de Cam (1895), de Modesto Brocos, e uma releitura contemporânea de Mariana Sguilla, analisada, no contexto da proposta pedagógica, como uma contra-imagem. Posteriormente, pesquisaram patrimônios dissonantes e produziram contra-imagens autorais por meio de inteligência artificial generativa, articulando ancestralidade afro-brasileira e de povos originários. Os resultados evidenciam que o gesto de nomear, em linguagem de prompt, aquilo que se deseja ver inverte a lógica colonial da representação, mobilizando o indicador de aprendizagem da Unidade Curricular 9 relativo ao fortalecimento da compreensão de si e do pertencimento a diferentes espaços. A experiência revela, ainda, a emergência de um novo campo de letramento visual crítico, voltado às questões de autoria, algoritmo e viés nos sistemas de geração de imagem.

Palavras-chave: Patrimônio Dissonante. Decolonialidade. Audiovisual. Juventude. Imagem.

Abstract:

This experience report aims to analyze the construction of the pedagogical strategy "Dissonant Heritage: Image and Counter-Image," developed with young apprentices from the Professional Apprenticeship Program in Commerce, Services and Tourism at Senac Americana, articulating decolonial thought, image theory and intersectionality in the critical reading of visual heritage. Grounded in the Pedagogical Practice Guidance Plan for Apprenticeship (POPPA), Curricular Unit 9: Identity and Interpersonal Relations, learning situation "Decolonizing through the Lens of Diversity", the proposal adopts action research as its methodological approach, articulated with problem-posing mediation in the development of the pedagogical activities across three classes, approximately fifty young people researched the notion of dissonant heritage, collectively analyzed the painting A Redenção de Cam (1895), by Modesto Brocos, and a contemporary rereading by Mariana Sguilla, analyzed, within the pedagogical proposal, as a counter-image, and subsequently produced authorial counter-images through generative artificial intelligence, articulating Afro-Brazilian and Indigenous ancestrality.. Results show that the gesture of naming, in prompt language, what one wishes to see reverses the colonial logic of representation, mobilizing Curricular Unit 9's indicator concerning the strengthening of self-understanding and belonging to different spaces. The experience further reveals the emergence of a new field of critical visual literacy, concerned with authorship, algorithms and

1.Mestra em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente do Programa de Aprendizagem Profissional em Comércio de Bens, Serviços e Turismo do Senac Americana. E-mail: tata.aprendizagem@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0814356536686504. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4423-6985

bias in image-generation systems.

Keywords: *Dissonant Heritage. Decoloniality. Audiovisual. Youth.Image.*

1 INTRODUÇÃO

Há imagens que ensinam a olhar duas vezes: primeiro para o que foi mostrado, depois para o que foi silenciado entre uma pincelada e outra. Foi dessa dupla mirada: a imagem, e o que queima por trás dela, que nasceu do gesto pedagógico aqui narrado.

O uso do audiovisual e da imagem na educação contemporânea ultrapassa a função meramente ilustrativa de conteúdos, consolidando-se como linguagem essencial ao desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia interpretativa de estudantes da Educação Básica e da formação profissional. Alinhada à Lei Federal 13.006/2014 2e às diretrizes da Carta de Ouro Preto (2019)3, a integração intencional de dispositivos imagéticos ao currículo democratiza práticas pedagógicas que reconhecem o cinema, a fotografia e a imagem digital como formas de comunicação, arte e cultura transversais aos saberes escolares. É nesse ínterim que se insere o presente relato de experiência, que tem por objetivo analisar a construção da estratégia pedagógica chamada "Patrimônios Dissonantes: Imagem e Contra-Imagem", desenvolvida com jovens do Programa de Aprendizagem Profissional em Comércio de Bens, Serviços e Turismo do Senac Americana-SP.

O conceito de patrimônio dissonante (*dissonant heritage*), fundamental para a elaboração desta proposta, refere-se a bens, coleções e monumentos atravessados por histórias discordantes e disputas públicas em torno das memórias e representações de passados contenciosos, oscilando entre esforços de conservação e a sentença ao esquecimento. Como bem discute Crippa (2021), essas heranças situam-se distantes da visão tradicional de patrimônio que vigorou por séculos, voltada quase exclusivamente para a preservação monumental de criações celebradas pelo poder hegemônico, passando a tensionar a memória coletiva a partir de passados traumáticos, destrutivos e violentos. Assim, o patrimônio dissonante manifesta-se no espaço público por meio do conflito epistêmico entre discursos institucionais centralizadores e a memória compreendida como prática de negociação e de resistência intersubjetiva, dissonância que remete, em sua raiz, à falta de concordância entre as diferentes significações atribuídas a um mesmo bem.

> Heranças "dissonantes" se colocam longe da visão do patrimônio que prevaleceu até algumas décadas atrás, quando o interesse das instituições estava quase inteiramente voltado para proteger as "grandes" criações do passado como reflexos do "gênio criativo" da humanidade e não para preservar a memória do lado destrutivo e cruel da história (Crippa, 2021, p. 2).

A estratégia foi baseada no Plano de Orientação para Prática Pedagógica da Aprendizagem (POPPA), com enfoque na Unidade Curricular 9: Identidade e Relações Interpessoais, inserindo-se na situação de aprendizagem "Decolonizando com a lente da diversidade". Foi desenvolvida com três turmas, envolvendo aproximadamente cinquenta jovens, e articulou patrimônio dissonante, decolonialidade e expressão visual como eixos de leitura crítica da realidade.

A concepção pedagógica da estratégia foi constituída a partir da experiência da docente dentro da área de cinema e educação, evidenciada pelo mestrado na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e, posteriormente, como estudante especial na disciplina Comunidades de Cinema, oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que mobilizou dispositivos cinematográficos como experiências de subjetivação e construção de olhares. Essa trajetória sedimentou a compreensão de que a imagem (fotográfica, pictórica ou audiovisual) não é apenas objeto de análise, mas dispositivo de produção de modos de ver e de ser no mundo, na medida em que convoca corpos, afetos e invenção, e não apenas conteúdos a serem decodificados, operando como campo de subjetivação e invenção de outras realidades possíveis (Migliorin; Pipano, 2019).

2.BRASIL. Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13006.htm. Acesso em: 28 jul. 2026.
3.ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PRESERVAÇÃO AUDIOVISUAL (ABPA), Carta de Ouro Preto, Ouro Preto, 10 jun. 2019.

É esse deslocamento que buscamos reproduzir em sala: quando a/o jovem deixa de ser somente quem olha a imagem para se tornar quem a produz, o enquadramento, a cor, o gesto deixam de ser detalhe técnico e passam a ser ferramenta de empatia histórica, capaz de mobilizar tanto o desenvolvimento pessoal quanto os marcadores sociais da diferença.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Antes de avançar na análise das obras selecionadas, cabe explicitar o sentido de decolonial que orienta esta proposta, de modo que o termo não seja tomado como sinônimo de diversidade ou de mera ampliação de representações. Compreende-se aqui a decolonialidade, com Walsh (2013), como prática insurgente de resistir, re-existir e re-viver, que problematiza as permanências da colonialidade nas formas de produção do conhecimento, nas hierarquias raciais e nos regimes de representação. No contexto brasileiro e latino-americano, essa problematização já havia sido antecipada por González (2020), cuja categoria de amefricanidade recusa a leitura do sujeito negro e indígena como elemento subalterno ou externo à formação nacional, propondo-o, ao contrário, como central para se pensar as identidades culturais nas Américas. É a partir dessa dupla ancoragem (a insurgência epistêmica de Walsh e a centralidade amefricana de González) que a expressão "decolonizando com a lente da diversidade" deve ser lida: não como acréscimo de representações diversas a um cânone que permanece intacto, mas como deslocamento da própria posição de quem enuncia e produz a imagem.

Cabe, ainda, uma distinção conceitual que orienta o vocabulário empregado ao longo deste artigo: decolonização remete, em sentido mais estrito, aos processos históricos e políticos de superação do colonialismo administrativo, enquanto decolonialidade ou pensamento decolonial, expressões aqui utilizadas como equivalentes, designa a crítica às permanências da colonialidade nas estruturas de poder, saber e representação, mesmo após esse fim formal. É nesse segundo sentido, e não no primeiro, que a estratégia pedagógica aqui relatada se inscreve: seu objetivo não é datar um suposto encerramento do colonialismo, mas desnaturalizar os regimes de visibilidade que a colonialidade, em sua persistência, ainda impõe sobre corpos e imagens.

Dessa forma, a estratégia foi estruturada de modo a articular o pensamento decolonial, a teoria da imagem e a interseccionalidade. Schwarcz (2024) demonstra como a branquitude se constitui pela ausência, pela não representação do negro ou por sua figuração subalternizada. Ao longo de sua obra evidencia que as imagens nunca são inocentes. Mais do que descrever realidades, elas participam de sua (re)produção. Ao retratar populações indígenas como selvagens ou exóticas e africanas como primitivas ou bestiais, artistas e cartógrafos não apenas refletiam visões de mundo já consolidadas, mas ajudavam a construí-las e disseminá-las. Essas representações visuais atravessaram o tempo, alimentando imaginários, justificando desigualdades e colaborando para a legitimação das violências que acompanharam práticas colonialistas (p. 77-86).

Diante de imagens que nunca foram inocentes, ensinar a olhar é também, ensinar a duvidar do que se vê. Essas considerações nos oferecem uma chave interpretativa direta para a análise de obras como *A Redenção de Cam* (1895), de Modesto Brocos, em que a celebração do embranquecimento aparece como projeto de nação. Chave essa que permite às/aos jovens deslocarem o olhar de uma leitura ingênua da imagem, como registro neutro de um momento histórico, para uma leitura que identifica, na própria composição da tela, a ideologia que a sustenta.

A autora hooks (2019) propõe o olhar como ato político: a recuperação da agência visual por grupos historicamente subalternizados constitui uma forma de resistência, e não apenas de representação.

> Existem espaços de agência para pessoas negras, onde podemos ao mesmo tempo interrogar o olhar do Outro e também olhar de volta, um para o outro, dando nome ao que vemos. O "olhar" tem sido e permanece, globalmente, um lugar de resistência para o povo negro colonizado. Subordinados nas relações de poder aprendem pela experiência que existe um olhar crítico, aquele que "olha" para registrar, aquele que é opositor. Na luta pela resistência, o poder do dominado de afirmar uma agência ao reivindicar e cultivar "consciência" politiza as relações de "olhar" — a pessoa aprende a olhar de certo modo como forma de resistência (hooks, 2019, s/p).

Esse deslocamento, de objeto olhado a sujeito que olha e que produz imagem, é o que sustenta teoricamente a segunda etapa da estratégia, na qual as/os jovens

deixam de analisar imagens alheias para produzirem as próprias, ocupando o lugar que antes era só do olhar que as via.

A pesquisadora Walsh (2013) ancora o horizonte pedagógico da proposta ao formular a decolonialidade não como conceito abstrato, mas como prática insurgente de resistir, re-existir e re-viver, dimensão que atravessa toda a atividade com as/os jovens aprendizes. Para Walsh "Pedagogías que trazan caminos para críticamente leer el mundo e intervenir en la reinvención de la sociedad" (Walsh; 2013, p. 31).

A partir dessas considerações, podemos refletir sobre Kilomba (2019) que caminha com a proposta na articulação entre memória e trauma colonial, evidenciando os mecanismos pelos quais imagens racistas se perpetuam e se naturalizam no imaginário social, inclusive fora do espaço escolar.

> Verdades têm sido negadas, reprimidas, mantidas, guardadas como segredos. Eu gosto muito deste dito "mantido em silêncio como segredo". Essa é uma expressão oriunda da diáspora africana e anuncia o momento em que alguém está prestes a revelar o que se presume ser um segredo. Segredos como a escravidão. Segredos como o colonialismo. Segredos como racismo (Kilomba, 2019, p. 41).

Já Migliorin; Pipano (2019) ancora metodologicamente a estratégia ao pensar o dispositivo cinematográfico com jovens: cinema e imagem são tratados como práticas que atravessam vivências e experiencias, possibilitando a invenção de outros espaços de existência, e não apenas como conteúdo a ser decodificado, a ilha de edição, aqui, funciona como a mesa de quem escreve história de novo (ou a história olhada novamente), cada corte uma escolha de causalidade e de evidência.

> Se o regime estético retira do crítico um lugar estável de quem comenta a obra a partir de algo que lhe é exterior – a igreja, o estado, o rei, o belo, a representação -, ele também coloca o estudante em um lugar absolutamente instável e desafiador, criar não só o filme, mas as regras para que ele exista (Migliorin; Pipano, 2019, s/p).

É desse encontro entre a crítica decolonial da imagem histórica e a compreensão da imagem como dispositivo de invenção que nasce a segunda parte da estratégia: a produção de contra-imagens.

3 METODOLOGIA

A experiência configura-se metodologicamente como pesquisa-ação de natureza aplicada, abordagem investigativa que orienta o desenho geral do estudo, articulada à mediação problematizadora como método de ensino privilegiado no desenvolvimento das atividades pedagógicas, na medida em que docente e jovens aprendizes constroem coletivamente tanto a leitura crítica do patrimônio quanto a produção das contra-imagens, um olhar que se faz no encontro, e que por isso mesmo não se deixa antecipar por completo. Parte do imprevisível e do impensável.

A estratégia foi realizada com três turmas do Programa de Aprendizagem Profissional em Comércio de Bens, Serviços e Turismo do Senac Americana, no contexto da Unidade Curricular 9: Identidade e Relações Interpessoais, cada uma com aproximadamente 20 jovens aprendizes, com idades variando de 14 a 24 anos, totalizando cerca de cinquenta participantes, considerando a variação de frequência entre os encontros. A atividade foi desenvolvida em três momentos distintos, à medida que cada turma alcançava essa unidade curricular em seu percurso formativo: outubro de 2025, dezembro de 2025 e março de 2026. Em cada turma, a estratégia ocupou dois encontros semanais de quatro horas cada (totalizando oito horas de atividade).

Como procedimentos de produção de dados, o primeiro encontro foi dedicado à pesquisa realizada pelas/os próprias/os jovens sobre a noção de patrimônio dissonante e a rodas de conversa destinadas à leitura coletiva das obras analisadas, que possibilitaram o compartilhamento e o registro das interpretações do grupo. O segundo encontro foi dedicado à produção de imagens autorais, denominadas contra-imagens, compreendidas simultaneamente como dispositivo pedagógico e material de análise da experiência, seguida de apresentação das produções ao grupo e de uma roda de conversa de encerramento, na qual as/os jovens puderam comentar e tecer considerações sobre o próprio processo e o dos colegas.

A análise dos dados foi conduzida a partir da lógica da análise de conteúdo, considerando como unidades de sentido tanto as falas produzidas durante os encontros quanto as escolhas visuais e os *prompts* elaborados pelas/os jovens na criação das contra-imagens.

Buscou-se observar não apenas aquilo que era dito, mas também o que se tornava visível por meio das imagens, compreendendo essas produções a partir do arcabouço teórico decolonial e das discussões sobre imagem apresentadas na Fundamentação Teórica.

Essa etapa investigativa teve como objetivo compreender como elementos históricos, culturais ou artísticos podem carregar visões excludentes ou coloniais, sendo fundamental o questionamento das estruturas que os sustentam. As/os jovens foram convidadas/os a identificar representações que, embora reconhecidas institucionalmente, negam a perspectiva de determinados sujeitos, como monumentos públicos, produções visuais coloniais, eventos e representações racializadas. Esse movimento de nomeação é, em si, pedagógico: ao identificar a dissonância, o sujeito desloca-se de consumidor passivo da cultura para leitor crítico das narrativas que a constituem.

Em seguida, realizou-se uma roda de conversa para analisar a obra *A Redenção de Cam*. A tela representa três gerações de uma família brasileira (avó negra, mãe parda, pai branco e criança de pele clara), celebrando o ideal de embranquecimento da população como projeto de nação, articulado ao racismo científico do século XIX. A análise percorreu o contexto histórico de produção da obra, as ideologias racistas que a fundamentam e a violência simbólica que opera ao celebrar o apagamento da negritude. Houve, nessa roda, um silêncio específico: o de quem reconhece, pela primeira vez, que já havia visto aquela imagem sem tê-la, de fato, olhado.

Em um segundo momento, analisamos a releitura da obra elaborada pela artista Mariana Sguilla, que tem como proposta deslocar a ideia do embranquecimento como única possibilidade de ascensão, pertencimento ou redenção social, celebrando a negritude e os laços afetivos que constituem as famílias negras. Na aquarela, a matriarca já não demonstra alívio diante do embranquecimento do neto, seu olhar agora expressa orgulho, reconhecimento e afeto por uma criança negra. Essa reimaginação rompe com a lógica racista presente na obra original e nos convida a imaginar outras narrativas possíveis, nas quais a felicidade, a dignidade e o pertencimento não estão condicionados à branquitude. Ao afirmar positivamente a experiência negra, a artista evidencia que o afeto não se encontra dissociado das disputas sociais. Pelo contrário, por estar profundamente entrelaçado à vida, à memória e às formas de existir no mundo, o afeto constitui também um território político. Assim, abrindo caminhos para as contra-imagens, que são representações que se opõem a uma narrativa estabelecida, revelando silenciamentos e vieses. A contra-imagem não é simplesmente a negação, mas uma forma de resposta que propõe outra leitura da realidade a partir de perspectivas decoloniais.

Por fim, realizou-se a produção de contra-imagens, representações que se opõem a uma narrativa estabelecida, revelando silenciamentos e vieses. A contra-imagem não é simplesmente a negação, mas uma forma de resposta que propõe outra leitura da realidade a partir de perspectivas decoloniais. Cada estudante selecionou uma representação dissonante e criou uma contra-imagem que evidenciasse identidade, resistência e valorização da ancestralidade afro-brasileira e de povos originários, utilizando ferramentas de inteligência artificial generativa, escolha feita de forma espontânea e unânime pelas três turmas.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

À luz de Kilomba (2019) e hooks (2019), as/os jovens discutiram, na roda de conversa, como imagens racistas não são expressões individuais de preconceito, mas dispositivos de reprodução de estruturas de poder que, ainda hoje, reverberam no imaginário social. Esse deslocamento, de uma leitura moral individualizante para uma leitura estrutural da imagem, constitui, do ponto de vista pedagógico, o primeiro efeito relevante da estratégia.

Não bastava dizer que *A Redenção de Cam* era uma pintura racista: era preciso reconhecer, com Schwarcz (2024), que ela funciona porque organiza a cena como narrativa visual de um projeto de nação, a avó, a figura mais retinda da composição, com as mãos erguidas ao céu em gesto de gratidão. A mãe, uma mulher parda, segurando a criança. O pai branco, à luz, observando de fora do gesto. A gradação de tom de pele, da esquerda para a direita, não é acidente de composição: é o argumento da tela.

Durante a roda de conversa, na primeira leitura de *A Redenção de Cam*, o que as/os jovens reconheceram de imediato foi o gesto da avó, a figura mais retinta da composição, à esquerda, com as mãos erguidas ao céu, e o relacionaram à iconografia cristã, a uma cena

de agradecimento, quase de oração. Não houve, nesse primeiro momento, incômodo algum: a pintura foi lida como devoção, não como ideologia. Só quando a tela foi colocada ao lado de sua contra-imagem, a releitura de Mariana Sguilla, é que o incômodo apareceu. Foi o confronto entre as duas imagens, e não a primeira sozinha, que revelou o que a composição original vinha naturalizando sob a forma de um gesto religioso: a gradação de tom de pele da avó à mãe, da mãe ao bebê branco, como se aquele agradecimento fosse, sob a fé, agradecimento por outra coisa.

Esse percurso do reconhecimento inocente ao estranhamento produzido pelo contraponto confirma, na prática de sala, o que hooks (2019) chama de olhar opositor: não basta ver a imagem, é preciso um segundo olhar, treinado para desconfiar do primeiro. E confirma também Kilomba (2019): o que a pintura guarda como segredo não estava escondido, estava disfarçado de fé e foi a contra-imagem, não o discurso da docente, que o destampou.

A escolha, de forma espontânea e unânime pelas três turmas, de ferramentas de inteligência artificial generativa para a criação das contra-imagens revelou-se teoricamente fecunda. Ao redigir prompts para uma IA, as/os jovens precisaram nomear as representações que desejavam ver: povos originários, orixás, a figura de Marighella, exercitando possibilidades visuais que invertem a lógica colonial de representação. Poucos permaneceram no primeiro *prompt*: a maioria reescreveu, ajustou, tentou de novo, num movimento que Walsh (2013) chamaria de re-existir, entendendo que não bastava pedir a imagem uma vez, era preciso insistir nela até que existisse do jeito mais próximo do que se deseja. Uma das aprendizes, na contra-imagem sobre a Festa dos Confederados que acontece em Santa Bárbara D´Oeste, viveu esse processo de forma mais intensa, reestruturando o *prompt* sucessivas vezes até que a crítica ao evento, e não apenas sua substituição por outro, se tornasse legível na própria composição da imagem.

Instruir a máquina a produzir outra imagem tornou-se, em si, um gesto decolonial: o sujeito historicamente representado por outros passa a ocupar o lugar de quem enuncia o que quer ver representado. O *prompt*, aqui, funciona como uma pequena pedagogia insurgente, cabe em uma frase, mas desloca quem a escreve do lugar de quem é olhado para o lugar de quem enuncia. E esse deslocamento não se fechou na tela: diante da imagem que a máquina devolvia, muitas/os jovens relataram não acreditar que fosse possível pensar de outro jeito e essa descoberta migrou para fora do exercício, levando-as/os a questionar nomes de escolas, de ruas, de avenidas, patrimônios que, até então, pareciam neutros demais para merecer uma pergunta.

Esse deslocamento de espectador a autor é também, como Migliorin; Pipano (2019) sugere, um deslocamento de método: a/o jovem que escreve um *prompt* para reconstruir um monumento ou substituir uma escultura está, na prática, fazendo o mesmo trabalho de quem edita um filme, escolhendo o que entra e o que sai do quadro, decidindo qual evidência sustenta qual narrativa. A contra-imagem da Festa dos Confederados reescrita como Festa Afro, por exemplo, não nega (apesar de apresentar a crítica) o evento original: ela o reedita, no sentido mais literal do termo, substituindo uma trilha sonora por outra, uma memória por outra, um pertencimento por outro. Se antes a tela era algo diante do qual a/o estudante se colocava, aqui ela se torna algo que a/o estudante monta e essa mudança de posição, mais do que qualquer conteúdo específico produzido, é o que sustenta a mobilização do indicador da UC9 relativo ao fortalecimento da compreensão de si e do pertencimento a diferentes espaços.

Os resultados evidenciam, assim, a potência da articulação entre leitura crítica do patrimônio visual e produção artística como estratégia pedagógica com jovens: houve capacidade de identificar violências simbólicas em representações consolidadas e de produzir respostas visuais a elas, operando na intersecção entre desenvolvimento pessoal, marcadores sociais e expressão criativa. Mas o uso de inteligência artificial generativa inseriu também uma camada de análise que a estratégia não havia previsto de início. Se, como demonstra Schwarcz (2024), as imagens do século XIX nunca foram inocentes, porque foram produzidas a partir de um arquivo visual que já decidia, de antemão, quem seria visto como humano e quem seria visto como tipo, cabe perguntar até que ponto os sistemas de geração de imagem, treinados sobre um acervo visual que ainda carrega esse mesmo arquivo, escapam inteiramente da lógica que as/os jovens se propuseram a combater. Essa tensão entre a promessa de uma autoria ampliada e os vieses algorítmicos que também atravessam essas ferramentas não foi o

objeto desta primeira etapa da estratégia, mas emergiu dela como sua consequência mais honesta: pedir à máquina uma imagem de ancestralidade é também, involuntariamente, testar de que arquivo essa máquina se lembra. Questões sobre autoria, algoritmo e viés nos sistemas de geração de imagem constituem, por isso, um novo campo de letramento visual crítico, que extrapola os objetivos originais da UC9 e aponta para desdobramentos futuros da estratégia no campo da educação para as mídias e o audiovisual.

4.1 ILUSTRAÇÕES

Em destaque, dois trabalhos que ilustram a atividade: Figura 1 - Contra-imagem: Vozes Silenciadas, referente ao Monumento às Bandeiras (Figura 2); e Figura 3 - Contra-imagem: Carlos Marighella, referente à escultura de Castello Branco (Figura 4). A primeira responde à contra-imagem do patrimônio dissonante do Monumento às Bandeiras, inaugurado em 25 de janeiro de 1953, como parte das ações do IV Centenário da cidade de São Paulo. A segunda constrói-se a partir da contra-imagem do patrimônio dissonante representado pela escultura de Castello Branco (1974), localizada no Rio de Janeiro (RJ), que a contra-imagem propõe substituir pela figura de Carlos Marighella.

Figura 1 — Contra-imagem: Vozes Silenciadas



Fonte: produção autoral de estudante do Programa de Aprendizagem Profissional em Comércio de Bens, Serviços e Turismo do Senac Americana-SP, elaborada por meio de inteligência artificial generativa, outubro de 2025.

Uma das estudantes realizou uma atividade em que escolheu criar uma contra-imagem para um evento da cidade de Santa Bárbara d'Oeste (SP), conhecido como Festa dos Confederados e atualmente rebatizado como Festa dos Americanos. Em lugar desse evento, propôs a "Festa Afro", que desloca o olhar e amplia as possibilidades de representação da memória e da cultura local. Em sua composição, imaginou um espaço atravessado pelos sons do Maracatu, Afrobeats, Amapiano, *Funk*, Samba e *Rap*, acompanhado de culinária típica, oficinas e diferentes manifestações culturais. Mais do que uma festividade, sua proposta configura-se como uma celebração da música, da dança, da ancestralidade e da resistência, valorizando a potência viva das culturas negras e diaspóricas.

Figura 2 – Monumento às Bandeiras



Fonte: SALLES, Lucas B. (Dornicke). Monumento às Bandeiras 01.jpg. Wikimedia Commons, 10 jul. 2008. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Monumento_%C3%A0s_Bandeiras_01.jpg. Acesso em:28 jul. 2026

Figura 3 – Contra-imagem: Carlos Marighella



Fonte: produção autoral de estudante do Programa de Aprendizagem Profissional em Comércio de Bens, Serviços e Turismo do Senac Americana-SP, elaborada por meio de inteligência artificial generativa, dezembro de 2025.

Figura 4 – Estátua de Castello Branco



Fonte: AVELLAR, Matheus. Estátua de Castello Branco. Monumentos Rio, 30 abr. 2024. Disponível em: https://monumentos.rio.br/id/T239/. Acesso em: 28 jul.. 2026.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência indica que dispositivos de imagem, acionados em perspectiva decolonial e interseccional, são capazes de provocar em jovens aprendizes não apenas o reconhecimento das desigualdades estruturais, mas a experiência transformadora de se ver e de fazer ver de outro modo. A articulação entre teoria da imagem, pensamento decolonial e produção autoral, mediada, neste caso, por inteligência artificial generativa, sugere um campo fértil para futuras investigações sobre letramento visual crítico na Educação Básica e na formação profissional.

Como desdobramento, aponta-se a necessidade de investigações futuras que aprofundem o próprio uso pedagógico da inteligência artificial generativa como dispositivo de produção de contra-imagens, examinando com mais vagar as tensões entre a promessa de autoria ampliada e os vieses algorítmicos que também atravessam essas ferramentas, tensão que a presente experiência apenas começa a esboçar. Compreendendo que Nomear é também um modo de arder. Quando a/o jovem escreve, em linguagem de *prompt*, aquilo que deseja ver, ela/ele não pede uma imagem: ela/ele acende uma. Fica, ao final, a imagem de cinquenta jovens escrevendo, em linguagem de *prompt*, o retrato que a história ainda não tinha feito deles. Se cada imagem carrega em si o risco de se apagar, essa nos pareceu, por ora, resistir: mesmo que como brasa, mesmo que por enquanto.

REFERÊNCIAS

CRIPPA, Giulia. Entre coleções e monumentos coloniais: uma abordagem a partir do conceito de "patrimônio dissonante". **Liinc em Revista**, Brasília, v. 17, n. 2, p. 1-19, nov. 2021.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *In:* GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Organização de Flavia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 127-139

HOOKS, bell. O olhar opositor: mulheres negras espectadoras. *In:* HOOKS, bell. **Olhares negros**: raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MIGLIORIN, Cezar; PIPANO, Isaac. **Cinema de brincar**. Belo Horizonte: Relicário Edições, 2019.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Imagens da branquitude**: a presença da ausência. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya-Yala, 2013