



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
CAMPUS DARCY RIBEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE MÉTODOS E TÉCNICAS

**O ALUMIAR DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA:
imagens, pensamentos e experiências em educação**

TIAGO AUGUSTO FERREIRA DA CRUZ

Brasília – DF

2019

TIAGO AUGUSTO FERREIRA DA CRUZ

**O ALUMIAR DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA:
imagens, pensamentos e experiências em educação**

*Trabalho de conclusão de curso apresentado à
comissão examinadora da Faculdade de Educação
da Universidade de Brasília como requisito parcial
para a obtenção do título em Pedagogia -
licenciatura.*

Orientadora: Prof^a. Dra. Cláudia Guilmar Linhares
Sanz

Brasília – DF
2019

Dedico este trabalho à minha *vovó*, Enedina.

Ao meu pai, José Carlos e

Claudia Borges, minha mãe.

Aos seus pais, e os pais dos seus pais.

E também à Leona.

Dedico também à todos aqueles, que assim como eu,

pintaram de marrom, negro ou de preto

tantas escolas que não tem cor alguma.

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente às minhas avós Enedina e Anésia, por todo amor que foi ensinado a meus pais, e que nessa escola que chamo de família, sempre foi disciplina obrigatória.

À meu pai, por sempre iluminar as ruas obscuras da vida e à minha mãe por me dar o combustível para nunca desistir.

À minha tia Elizabete e minha prima Aline, por lá na infância, me ensinarem o que eu não conseguia aprender sem afeto.

Agradeço aos meus irmãos Gabriel e Matheus, por intensificarem meu interesse na permanência desta graduação, na tentativa de acompanhá-los numa jornada educativa mais significativa.

À Gabriel, por ser paciente e companheiro nessa “gestação” acadêmica.

Agradeço à minha orientadora Claudia, por ser o alumiar pedagógico que definiu minha trajetória acadêmica em tempos sombrios, bem como plantou sementes de reflexão, confiando que havia fertilidade em minha essência para que com independência eu pudesse florescer, e mesmo correndo, veio junto comigo.

Agradeço à Professora Dr^a Edileuza Penha, por tantas histórias de amor.

A Professora Alexandra, por me alfabetizar com os valores do amor, do carinho e do pé no chão.

Às minhas famílias, obrigado por termos construído isso sempre juntos.

Aos meus amigos, por me desafogarem das demandas acadêmicas e afetivas, especialmente a Leona, que me aperta o peito de saudade todos os dias. Obrigado por dividir essa universidade comigo, me ensinando sobre amor dentro e fora de sala de aula.

Ao CCBB Educativo, por absolutamente tudo.

PS: Agradeço também à todas as provas de recuperação que me trouxeram até aqui.

Um corpo sem pele participa do silêncio

E participa seu silêncio.

Faz da superfície das coisas a sua

E deita nas coisas em que derrama.

Um corpo sem pele é um corpo

Pendendo

No silêncio sozinho da noite.

Viviane Mosé

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01: MEMÓRIAS DE FAMÍLIAS	12
FIGURA 02: MEMÓRIAS DE SAUDADE	13
FIGURA 03: MEMÓRIAS DE ESCOLA (À DIREITA, A PROFESSORA CITADA ACIMA).....	14
FIGURA 04: EQUIPE ALUMIAR (2016)	17
FIGURA 05: LARISSA MANOELA.....	21
FIGURA 06: A ATRIZ SOLANGE COUTO PARA A CAMPANHA #SENTINAPELE	29
FIGURA 07: A PERSONAGEM LILI DE “MEU AMIGÃOZÃO”	32
FIGURA 08: O PERSONAGEM CIRILO EM CARROSSEL, NOVELA DO SBT.	34
FIGURA 09: PRINCIPAIS CASAIS DE MALHAÇÃO	36
FIGURA 10: PRODUÇÕES RECENTES DAS GRANDES MÍDIAS E NOTÁVEIS <i>INFLUENCERS</i> NEGRAS DO BRASIL	39
FIGURA 11: GRADUADOS EM MEDICINA E GARIS DO RIO DE JANEIRO	42
FIGURA 12: CCBB EDUCATIVO NA EXPOSIÇÃO EX ÁFRICA	47
FIGURA 13: MINHA VOZINHA DA ÁFRICA.....	49
FIGURA 14: ALUMIAR NA SONHÉM	50
FIGURA 15: OFICINA SOBRE ESTEREÓTIPOS	52
FIGURA 16: EXPLICANDO MINHAS IMAGENS.....	54

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
1. Memorial: basta gostar de criança?	12
2. O regime de (in)visibilidade e suas cotas.	18
2. 1. SE EU NÃO SOU PARECIDA COM A LARISSA MANOELA, EU NÃO SOU BONITA?	18
2.2 O SUCESSO É BRANCO	27
3. Quadro-negro, imagens brancas: impacto das (in)visibilidades negras na escola.	40
3.1 – PROFESSOR, GENTE NEGRA NA TV SÓ SE FOR JOGADOR DE FUTEBOL OU ARTISTA?	40
3.2. DESCOLONIZANDO IMAGENS: LENDO E FAZENDO OUTRAS NARRATIVAS	49
4. Considerações finais	58
5. Desdobramentos futuros	59

INTRODUÇÃO

Nosso trabalho é fruto das reflexões acerca da relação entre imagem e educação. Partimos do pressuposto que a imagem se tornou um importante dispositivo formador da subjetividade contemporânea, que ao aliar-se ao espaço pedagógico, permite compreender processos subjetivos que perpassam não só a educação, mas os nossos modos de ver e se posicionar no mundo. Essas leituras de mundo foram promovidas a partir de experiências compartilhadas com o projeto “Alumiar - Práticas e reflexões acerca da imagem nos processos formativos”, que enquadrou novos ângulos a minhas perspectivas pedagógicas, alumiano por meio da prática com imagens, caminhos que me posicionaram criticamente enquanto sujeito, negro, homossexual, de origem periférica, e principalmente, estrangeiro às narrativas hegemônicas de uma sociedade que se impõe eugênica. Diante de um regime de visibilidade machista, homofóbico, racista, intolerante e colonizado, me motivei, então, a buscar na educação uma saída para revolucionar.

Coordenado pela Professora Dr^a Cláudia Linhares Sanz, o projeto Alumiar atua na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília desde 2015, surgindo enquanto um desdobramento da disciplina de Projeto 3, a partir do projeto de pesquisa “Educação e Fotografia: práticas e reflexões acerca da imagem”. No segundo semestre de 2016, o Alumiar se oficializa enquanto projeto de pesquisa e extensão. Desde o início, assumiu como premissa a ampliação de reflexões com cunho crítico, numa pesquisa-ação sobre projetos educacionais que incorporem o uso consciente da imagem como metodologia de ensino, o que permitia refletir e experimentar de maneira inovadora as possibilidades pedagógicas que entendessem a importância da imagem na práxis educativa contemporânea.

Tais experiências evidenciaram as urgências de observar a presença das diversas tecnologias que estão engendradas à sociedade contemporânea, produzindo esse incessável acervo de imagens que nos coloca para consumir e produzir outras imagens que são publicadas incansavelmente. No que diz respeito a educação, são essas mesmas imagens que entram dentro da sala de aula a convite dos alunos e professores com seus aparatos tecnológicos, que compartilham suas narrativas dentro da escola, enquanto ela (a escola) somente reproduz, não cria. Frente a isso, os encontros semanais do projeto Alumiar fomentaram reflexões sobre quais eram essas imagens que também dividiam o espaço escolar com os alunos, e principalmente, qual a relação dos educadores com elas.

Revogando esse processo reprodutor, os educadores do projeto entenderam a necessidade de ler criticamente essas imagens que pulsam no cotidiano contemporâneo, desvendando as camufladas lógicas de consumo incorporadas, que inclusive ditam a partir de um regime de visibilidade nossos modos de ser, amar, conhecer e aprender. Logo, se essas imagens instauram sentidos a nossa experiência humana, é crucial então que os educadores entendam que elas também atuam em esferas de manutenção social, carregadas de significantes que afastam os sujeitos dos reais sentidos da instituição escolar, formando cidadãos de uma sociedade que ainda invisibiliza e marginaliza sujeitos pela cor da pele, orientação sexual, gênero, e etc.

A tomada de consciência sobre a imagem carrega consigo todos esses sentidos e arrastá-los para dentro da escola adveio das leituras e diálogos que o grupo promovia semanalmente, bem como a prática pedagógica. No meu caso, o trabalho aconteceu na Escola Fundamental Sonhém de Cima, localizada na região administrativa de sobradinho (DF), mais especificamente, no assentamento Contagem, na Fercal. Essa escola de contexto rural nos recebeu de braços abertos para um processo formativo bilateral, onde promovemos oficinas geradoras de experiências entre imagem e educação, que serão descritas nos capítulos desse trabalho. Visamos um processo de aprendizagem que tinha o intuito de justamente formar os alunos e alunas para ler criticamente as imagens, e eventualmente, produzir suas próprias imagens, enquanto eles nos ajudavam a entender os caminhos educativos necessários para nos formarmos enquanto educadores capazes de atuar numa perspectiva significativa.

A partir dessa troca, percebemos que as crianças estavam cercadas também por imagens que os impediam de desenvolver vínculos com seus próprios contextos de vida, que perpassavam um modo de viver distinto dos arquétipos da grande mídia, que não desenvolvem narrativas capazes de representar seus corpos negros e tampouco de contextos rurais.

Desse modo, esse trabalho tem como objetivo refletir sobre as imagens que circundam o cotidiano de crianças como as da escola citada, mais especificamente, crianças negras, que estão rodeadas de imagens que não apresentam representatividade para seus corpos, corrompendo o processo de construção de suas identidades, que é cercada de imagens que perpetuam estereótipos sobre qual o tipo de negro devem ser, o que por vezes, significa passar por um processo de embranquecimento e apagamento de sua ancestralidade.

Exploramos aqui algumas possibilidades pedagógicas de construir um espaço escolar que execute as políticas educativas que valorizam a cultura afro-brasileira, agindo a partir do que propõe a Lei 10.639/2003¹, na tentativa de esvaziar da escola o cotidiano racista, promovendo uma sociedade de fato democrática a todos os corpos. Resgatando inclusive as urgências de sua presença nas diretrizes curriculares que com a reforma do ensino médio sancionada em 2017 perderam protagonismo, especialmente no que diz respeito ao ensino de história.

De modo ensaístico, esse trabalho se construiu a partir de um acervo de memórias e experiências promovidas pelo Alumiar, em instâncias teórico-práticas que fundamentam não apenas a seguinte pesquisa, mas também meu lugar enquanto educador. Aqui, optei por dialogar em especial com Helena Rosa, educadora que reafirma durante a prática pedagógica seu lugar enquanto mulher negra, de pele retinta e gorda, que também foi integrante do projeto durante minha experiência, me ensinando sobre educação e amizade. Estabeleci também diálogos com João Nogueira, que também partilha de diversos olhares e lugares de identificação durante sua estadia no Alumiar. Embora todos os integrantes do grupo tenham compartilhado olhares repletos de beleza na construção dos pilares do projeto, valorizo o que se entende por “lugar de fala”, que é um mecanismo que surgiu como contraponto ao silenciamento da voz de minorias sociais por grupos privilegiados em espaços de debate público, utilizado por grupos que historicamente têm menos espaço para falar, e que nesse caso, por sermos os três negros, falamos do mesmo lugar de legitimidade no que tange ao racismo e também anti-racismo. Nossas experiências enquanto educadores atravessam diretamente os processos que nos colocaram enquanto vítimas, e agora como educadores que adotam a premissa do anti-racismo para que outras crianças negras não sejam tolidas do direito básico de ser, com dignidade, em seu processo educativo. Também me detive especialmente as nossas práticas na Escola Sonhém de Cima, por ter sido, na minha perspectiva, o grande palco para construir o fazer educativo a partir dessas premissas, dividindo descobertas sobre como estabelecer pontes entre educação, imagem e as questões raciais.

¹ Determinou que nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, incluindo o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

Esse foi o combustível de meu trabalho de conclusão de curso. Para isso, o primeiro capítulo, *Basta gostar de criança?*, pretende ser mais do que um simples memorial. A partir da minha trajetória, a ideia foi problematizar o quanto representações positivas de nossos corpos podem fazer da escola um lugar carregado de significado, mas, caso contrário, esse se torna um limbo que reforça a exclusão dos sujeitos que não servem nas fantasias hegemônicas da sociedade ocidental, servindo apenas para acumular informações que podem não significar nada.

Pensando nessa sociedade, o segundo capítulo analisa as relações entre as imagens (os modos como elas circulam e são produzidas) e a sociedade contemporânea. A partir de teóricos como Guy Debord (1997), analisamos como a sociedade do espetáculo se desdobra, sobretudo, na constituição de certas subjetividades e, ao mesmo tempo, invisibiliza outras. Trata-se de um regime de visibilidade onde ser é ser visto, pautado especialmente no consumo. Regime que exclui, cada vez mais, sujeitos e enredos que não se enquadram ao padrão colonial-ocidental, branco e de classe média. Como indica o título do capítulo, quem não se parece com a Larissa Manoela não cabe nos enredos de sucesso proclamados exaustivamente aos quatro ventos do contemporâneo.

Entendendo algumas dessas dinâmicas que nos caracterizam enquanto sociedade contemporânea, o terceiro capítulo se debruça nas experiências vivenciadas pelo Alumiar no trabalho com imagem e educação, refletindo sobre os impactos desses discursos imagéticos excludentes dentro da escola, e como os educadores tem responsabilidades sobre os processos de reconstituição social a partir de uma ótica decolonial, que é possível a partir da leitura crítica dessas imagens, que nos emancipam a criar nossas próprias+ imagens e roteiros que não necessariamente devem ser pautados pelo que dizem as imagens do espetáculo.

1. MEMORIAL: Basta gostar de criança?

Me chamo Tiago Augusto Ferreira da Cruz, e proclamei meu nascimento no dia 15 de Novembro de 1994 (Proclamação da República Brasileira), em Taguatinga - DF. Meus Pais se chamam José Carlos Cordeiro da Cruz e Claudia Ferreira Borges, que se conheceram vizinhos, quando a cidade de Samambaia começou a ser ocupada no fim dos anos 80. Filho único dos dois, hoje, nossa família se desdobrou em dois núcleos, o da minha mãe que me presenteou em 2006 com um irmão chamado Gabriel, garoto que me ensinou sobre amor fraternal, e a família do meu pai, que junto da minha boadrasta Lú, também me deram um irmão em 2008 chamado Matheus, que só pensa em Minecraft². Logo, a família da Lú também se tornou minha família, mas como se não fosse o suficiente, achei no amor mais um nicho familiar, ou dois, que no caso antes eram só do meu namorado Gabriel, mas agora são nossos.

Figura 01: Memórias de famílias



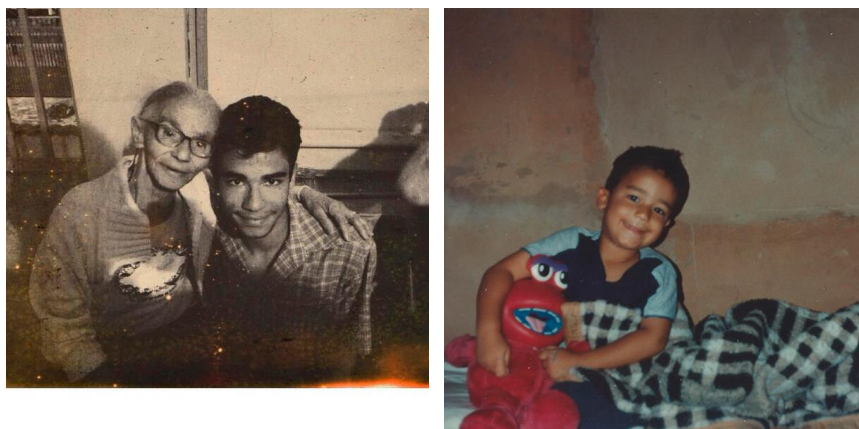
Fonte: do autor

Quando criança, passava todas as tardes do pós-aula na casa da minha avó paterna Enedina, que me mata de saudade desde 2014, quando decidiu ir morar dentro do meu coração. Lá também ficavam meus outros primos enquanto nossos pais trabalhavam, mas eles não costumavam brincar comigo porque se sentiam velhos demais para brincar com meus

² Trata-se de um jogo para video-game e computador que consiste em minerar recursos para construir coisas. É uma espécie de Lego digital onde os ambientes são gerados aleatoriamente pelo jogo.

bonecos, enquanto os outros ainda eram bebês. Além dos primos, os meninos da escola não queriam brincar comigo, já que eu era o menino que dançava o ragatanga com as meninas no recreio, e pensando bem, tenho certeza de que eu quem não queria brincar com eles. Essas lacunas entre os outros meninos e eu deram margem para que eles criassem uma porção de apelidos pra mim, dos quais não me recordo pois vivia distraído brincando de queimada e com os bonecos que meus pais não se importavam que eu tivesse. Apesar dessa relação estranha que os mini-machos da escola tinham comigo, sempre gostei de ir para a escola durante a infância, adorava o cheiro que saía do miógrafo e brincar com as meninas, já que em casa eu me sentia sozinho, e a companhia do meu melocoton³ não era sempre reconfortante.

Figura 02: Memórias de saudade



Fonte: do autor

Apesar de um pouco solitário, sempre fui uma criança carinhosa, resultado da relação que tive com minha família, que por ser filho único, durante a infância e o primeiro neto/sobrinho da minha família materna, recebia uma grande atenção dos meus familiares pela qual sou grato. Isso se direcionava à todos os que me cercavam, desenvolvendo uma relação muito afetuosa com meus colegas, e principalmente com minhas professoras, que ao revisitar situações da infância, recordo-me de ter chorado por horas quando minha mãe disse achar minha primeira professora “feia”.

³ Melocoton foi um personagem infantil que acompanhava a apresentadora, cantora, atriz e modelo brasileira Eliana em seu programa exibido pela emissora paulista SBT, Bom Dia & Cia, mas que nesse caso, tratava-se de um boneco que dava gargalhadas ao pressionar sua barriga.

Figura 03: Memórias de escola (à direita, a professora citada acima)



Fonte: do autor

No ensino fundamental, esses embates entre sempre estar com meninas começou a potencializar os desconfortos dos colegas comigo, que viviam me chamando de “viado”, mas considerando a quantidade de pessoas que retribuíram os excessos de carinho da minha parte, essa repulsa não afetava nas minhas relações. Por outro lado, percebi desde os 6 anos de idade que eu era diferente dos demais garotos da turma. Apesar de tudo, meus pais jamais me reprimiram pelas diferenças, pelo contrário, se demonstraram satisfeitos com o que eu me tornava a cada dia. Isso não evitou que eu me sentisse estranho dentro da escola, já que não encontrei outra criança que fosse semelhante a mim, o que começou a afetar meu desempenho escolar, e desde a 4ª eu tivesse notas bem razoáveis.

Além dessa lacuna de representatividade, minha trajetória acadêmica na educação básica sempre foi em espaços de ensino particular, evidenciando outra lacuna que eu só notei anos depois. A maioria das crianças era branca, e ao olhar as fotos de infância percebo que isso também interferiu no meu desempenho escolar, e desde a quinta série eu comecei a ficar de recuperação em praticamente todas as disciplinas até o segundo ano do ensino médio.

Transitei então de queridinho da tia para aluno-problema por dificuldade de apreensão em todos os conteúdos formais da educação básica, não entendendo as disciplinas e tampouco de que me serviriam as boas notas e os conteúdos que estavam sendo ministrados. Nas reuniões, era comum meu pai ouvir que eu era ótimo, mas tinha muita dificuldade e que talvez melhorasse se eu conversasse menos com minhas amigas e começasse a prestar mais atenção nas aulas. Foi nesse período que a relação com a minha mãe se mostrou complicada, percebendo hoje que somos opostos em muitos aspectos.

Daí vieram dezenas de provas de recuperação, todo bimestre. Junto, também veio a adolescência, e a ausência de pares parecia ficar mais desconfortável a cada ano. Minhas amigas começaram a se apaixonar pelos garotos da escola, e eu também, mas não podia falar sobre isso. A escola, que antes me servia enquanto afago afetivo, começou a me sufocar. Comecei a me fechar completamente para todos, com medo de que todo o carinho que eu depositava as pessoas se transformasse em frustração. Eu ouvia discursos de ódio ao que eu era de todos os lados, até que encontrei na internet amigos como eu.

Os levava para a sala de aula, substituindo a aula de física por uma hora de conversa por SMS com amigos que estavam do outro lado do Brasil. As relações que tinha desenvolvido na escola começaram a se tornar plásticas, e minha relação com a escola foi se tornando cada vez mais desleixada, até que no ensino médio, Daniel, um outro menino negro entrou na minha classe. Ele tinha notas excelentes, e algo me dizia que eu poderia me aproximar dele pois haviam convergências.

Viramos amigos, e ao ver ele desempenhando um bom papel, tentei finalmente entender o sentido das boas notas, até que no terceiro ano do ensino médio, desvendei o enigma da escola. “Fazer o vestibular, é pra isso que servem, essas aulas” e os professores nem faziam questão de desmentir, pois não estavam preocupados com intervenções pedagógicas que fossem transformadoras, mas sim em elevar o índice de aprovados na UnB da escola.

Subverti então o lugar de aluno-problema para um título de “aluno-destaque”, que até me juntar ao alumiário, acreditava ter sido somente pela compreensão de que existem processos pedagógicos que atuam numa lógica de escolarização, interessados em depositar conteúdos sobre conteúdos sem que haja qualquer preparo pedagógico de transformar o espaço educativo em um espaço de transformação, emancipação dos sujeitos para que construam relações com os conhecimentos historicamente acumulados e os apliquem para construir uma sociedade que supere as desvantagens também historicamente construídas.

Partindo dessa lacuna de sentido, refleti por um ano e meio após o término do ensino médio até decidir pelo curso de pedagogia, norteando minha escolha justamente pela consciência de sentido atribuído as pautas escolares no meu processo formativo, me

intrigando assim saber o que então estudam àqueles que se colocam nesse lugar de educador, questionando se eles também sentiam esse vazio de sentido quando eram também, alunos.

Na primeira aula, do curso lembro que entrei em desespero, pois ao participar de uma aula onde o professor confrontou a turma querendo saber as razões que nortearam as escolhas pelo curso de pedagogia, praticamente todas as colegas que estavam na sala comigo afirmaram que a escolha foi motivada ou pelo amor que sentiam por crianças, ou pela experiência que tiveram previamente em escolas dominicais e catequeses. Logo, pensei “eu tenho que gostar de criança?” Essa pergunta se lança não num sentido de contradizer a pergunta, mas por não entender o que o amor por crianças tem a ver com ocupar o lugar de educador.

Isso me afastou do curso por 5 semestres, tentando ir para outros campos profissionais, já que a partir do que disseram as colegas de curso, eu supus que esse era o olhar que fazia da escola um lugar justamente vazio, em que os educadores ainda não compreendiam educação enquanto gesto político, que está interessado em transformar a escola e essa sociedade que perpetua preconceitos, roubando o tempo e o interesse dos que não são atravessados pelas construções educativas da escola.

Isso se deu até eu encontrar o projeto de extensão Alumiar, que estava justamente interessado em ler e criar novas possibilidades dentro da escola. No decorrer dos capítulos deste trabalho irei descrever algumas atividades que desenvolvemos, porém, vale ressaltar que essa foi a experiência que determinou a chama educadora que me fez seguir esse trajeto até a escrita do TCC, pois lembrando do momento que encontrei Daniel no meio de todos aqueles corpos brancos, subvertendo as narrativas da mídia que me diziam que o negro era preguiçoso, menos capaz, menos presente em lugares de sucesso, vi a mim mesmo enquanto alguém que pode tomar as rédeas da minha própria narrativa, enquadrando sucesso e sentido aos conteúdos do currículo escolar, se apresentados a partir de uma linguagem e de imagens que se relacione com o sujeito que irá recebê-las.

Figura 04: Equipe Alumiar (2016)



Fonte: do autor

É no desejo de construir um ambiente escolar que valorize a representatividade positiva, carregada de sentido e que combata os as imagens de preconceito que afetam tantos como eu, que são alimentados pela solidão dentro da escola que mora o combustível para assumir esse título de educador, que motive outros educadores a compartilhar comigo e com tantos outros educadores que conheci a luta por uma sociedade que não se fundamente em informações, mas em experiências cada vez mais democráticas.

*Por que escrever esta obra? Ninguém a solicitou.
 E muito menos aqueles a quem ela se destina.
 E então? Então, calmamente, respondo que há imbecis demais neste mundo.
 E já que o digo, vou tentar prová-lo. Em direção a um novo humanismo...
 A compreensão dos homens...
 Nossos irmãos de cor...
 Creio em ti, Homem...
 O preconceito de raça...
 Compreender e amar...
 De todos os lados, sou assediado por dezenas e centenas de páginas que tentam impor-se a mim.
 Entretanto, uma só linha seria suficiente. Uma única resposta a dar e o problema do negro seria
 destituído de sua importância.
 Que quer o homem?
 O Que quer o homem negro?
 Mesmo expondo-me ao ressentimento de meus irmãos de cor, direi...
 (FANON, 2008, p.25)*

2. O regime de (in)visibilidade e suas cotas.

2. 1. Se eu não sou parecida com a Larissa Manoela, eu não sou bonita?

(...) o tempo inteiro as crianças tirando fotos de si, tirando foto do rosto, tirando foto das coisas que elas têm, porque aparecer na mídia, nas redes sociais é provar felicidade o tempo inteiro para as pessoas. Provar que você é feliz. Isto já está regado nas crianças desde muito cedo. Estão com celular na mão, olhando *instagram*, olhando foto disso, olhando foto daquilo, e aí, se fulano viajou, quero viajar. Se fulano tem melhor telefone, também quero ter o melhor telefone e isto já está dentro da escola (Helena Rosa, Alumiar, 2016, 21:47 min)

Como percebe Helena Rosa (2016), estudante de pedagogia da Universidade de Brasília, não apenas os adultos têm suas vidas atravessadas hoje pelas tecnologias da imagem. O modo de vida do sujeito contemporâneo – seja ele criança, adolescente ou mesmo idoso – está estreitamente vinculado às imagens. Baseamos nossas relações conosco e com os outros a partir delas: nos apresentamos a partir de fotos de perfis, publicamos imagens banais da vida diária de nossas famílias, fazemos publicidades pessoais de nossos feitos, de nossos filhos e de nossos amores. Através de nossos dispositivos móveis, tornamos públicos testemunhos de viagens pessoais, momentos íntimos e situações privadas. Já na infância, o elo entre diversão e tecnologias não é novidade, entretanto, não é raro agora ver crianças concebendo o ato de brincar a partir da experiência de ver o outro jogar, substituindo suas

possíveis narrativas em jogos de RPG⁴ e aplicativos, pelas formas que os outros com visibilidade (*youtubers*) jogam. Sobrepõe-se assim as possibilidades criativas de imaginar e conhecer o mundo através do brincar, pelo ato de observar como um terceiro, que geralmente é mais velho, entende e desvenda essas possibilidades. Essas novas lógicas interferem também na vida adulta e em como operam as nossas interações afetivas, quando nos disponibilizamos a escolher nossos pares amorosos pelo intermédio de aplicativos como o *Tinder*, que inicialmente nos apresentam somente imagens do outro, e determinam a partir delas se gostamos ou não gostamos dos pretendentes.

Todas essas infinitas imagens se apoiam em outras imagens – aquelas construídas pelas empresas publicitárias, pelo marketing e jornalismo, que juntas compõem parâmetros estéticos, morais e afetivos. Ainda, expressam desejos que se sintonizam com novelas, comerciais, *reality shows*, canais patrocinados de *youtubers* e uma série de discursos midiáticos que atravessam o cotidiano do sujeito atual. Logo, se evidencia aqui a existência de uma espécie de tecido social que constitui a partir das imagens – de veículos midiáticos, da ciência e também amadoras – uma grande narrativa hegemônica que se constrói a partir de lógicas neoliberais do mercado contemporâneo, determinando as referências de construção da nossa própria imagem que passa a ser incorporada por esses padrões, determinando como nos vemos, nos sentimos e nos mostramos. Isso reflete inclusive em como a cultura contemporânea naturaliza um “espírito empresarial” de si, que se confunde com uma grande verdade, nos obrigando a consumir e compartilhar o que supostamente somos. Nesse sentido, como avaliam Sanz, Souza e Ferreira (2018), “pensar acerca do que somos hoje – nossas lutas e conflitos, nossos sonhos e dramas – significa pensar também o lugar que a imagem desempenha nesses modos de ser” (Op.cit: p.2). De fato, esse regime de visibilidade manifesta-se capilarmente e incide no modo como o sujeito se posiciona no mundo e se relaciona consigo mesmo.

Guy Debord (1997) afirma que nessa *sociedade do espetáculo* preferimos a imagem à coisa, a cópia ao original, a representação à realidade, evidenciando assim, que todas as relações são mediadas por imagens que determinam os padrões sobre o que vemos, e consequentemente, sobre o que nos tornamos. Há de se perceber que essas imagens

⁴ *Role-playing game*, é um jogo em que o usuário controla um personagem em um ambiente. Nesse ambiente, o personagem encontra e interage com outros personagens, possibilitando a criação de diversos enredos para o jogo. (TAROUÇO et al, 2004)

selecionam também o que não vemos, ao passo que ao publicarmos fotos de nossas refeições regadas a sushi, viagens, *looks* do dia e diversas outras narrativas de ‘felicidade’, deixamos de fora imagens do pão com ovo depois de um dia exaustivo, de nossos percursos engarrafados até o trabalho ou vestindo pijamas rasgados e confortáveis, para mostrar apenas as *selfies* que tiramos, por vezes, sentados na privada. Esse universo de *selfies* escancara que a todo momento registramos imagens de nós e do mundo, que passam por um filtro de compartilhamento somente das que eventualmente tem mais potencial de ‘likes’, enviesando reais narrativas do nosso cotidiano. Desse modo, as imagens veiculadas nas mídias informativas e sociais incorporam aquilo que chamamos de regime de visibilidade, constituindo os sujeitos contemporâneos a partir da padronização de suas estéticas, comportamentos, desejos, e frustrações, bem como construindo cenários que colocam como realidade o que na verdade se trata de um “show do eu”, que é discutido por Paula Sibilia (2008) no texto que carrega este nome. De acordo com a autora, *ser* na sociedade contemporânea é *ser visto*, e tudo aquilo que permanece fora do campo de visibilidade – emocional ou material – corre o risco de não ser interceptado por olho algum. Então, numa sociedade que opera a partir do espetáculo e da moral da visibilidade, a premissa filosófica da existência tem a ver com o que se denomina: *vejo, logo existe. Mostro, logo existo*.

Ainda, não sendo um conjunto de imagens, a sociedade do espetáculo é, na realidade, uma relação social entre pessoas que é mediada, fundamentalmente, por imagens. Desse modo, devemos entender que o espetáculo constitui o modelo atual da vida dominante na sociedade, onde as escolhas são dadas a partir da produção e do consumo, sendo o próprio espetáculo a afirmação da aparência e de toda a vida humana, que no fim das contas restringe-se somente a aparência, degradando o que significa *ser* em detrimento do *ter* (DEBORD, 1997). Educados para o consumo, desde a infância edificamos nossos valores a partir dos que nos foram impostos enquanto ideais, validando assim que no espetáculo, valorizamos quem tem acesso aos bens de consumo e excluimos quem não tem. Segundo Olmos (2016, p.169) “a criança começa a ser tratada, desde cedo, como consumidora, não como cidadã com direito a brincar, conviver, estudar e cumprir as etapas do desenvolvimento infantil”, o que ressignifica toda a relação de descoberta que a criança experimenta com o mundo a partir de uma ótica publicitária que atribui ao brincar um intrínseco vínculo materialista.

Então, se esses vínculos determinam desde cedo o que é necessário ter e ser para viver na contemporaneidade, como aqueles que não se enquadram nos padrões estéticos e sociais determinados pela sociedade do espetáculo se veem? Esses padrões imagéticos, embora muitas vezes sejam produzidos voluntariamente e de forma “independente”, carregam valores mercadológicos cada vez mais naturalizados na sociedade neoliberal. Passamos a nos pensar e nos apresentar por imagens, mas essas imagens não estão livres do mercado. Ao contrário, elas reproduzem esses ideais de beleza, sucesso e felicidade. Foi o que percebemos ao trabalhar com crianças do Ensino fundamental da Escola Rural Sonhém de Cima⁵. Os alunos do quinto ano falavam constantemente da Maria Joaquina, personagem de uma novela do SBT. Tratava-se da personagem representada pela atriz mirim Larissa Manoela. Em especial as meninas, referiam-se constantemente a beleza da atriz que, embora tivesse a mesma idade das alunas, apresentava padrões físicos e sociais bastante distintos, já que a maioria era negra e morava numa área rural de baixa renda. Como afirma Olmos (2016), trata-se da força midiática atravessando a sociedade, atingindo tanto a infância quanto os espaços e contextos variados pelos quais passa a criança.

Figura 05: Larissa Manoela



Fonte: Instagram

⁵ Em parceria com o projeto Alumiar - Pensamentos e experiências em educação e imagem, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, a Escola Classe Sonhém de Cima, região rural da Fercal, cedeu em 2015 e 2016, com equipes diferentes, o espaço pedagógico para trabalhar as articulações pesquisa-ensino-extensão. Em ambos os períodos, o projeto formulou realizou um programa de atividades semanais constituído por planos de ensino, avaliações constantes e debates coletivos semanais na UnB. As oficinas foram pensadas de maneira interdisciplinar, utilizando fontes variadas, como fotografias, filmes, imagens literárias, além de fornecer elementos da história das imagens técnicas. O trabalho foi desenvolvido, em 2015, por Aluizio Augusto Carvalho Santos (FE/UnB); Juliana Almeida (FE/UnB); Jéssica Mamede (FE/UnB); Lídice Souza (FE/UnB); Luciana Miranda Gomes de Queiroz (FE/UnB) e Natália de Oliveira Silva (FE/UnB); no primeiro semestre de 2016 por Aluizio Augusto Carvalho Santos (FE/UnB); Fernanda Fernandes Muniz (FE/UnB); Flaésio Pereira da Silva Júnior (FE/UnB); Helena Nisa da Rosa (FE/UnB) e Natália de Oliveira Silva (FE/UnB); e no segundo semestre de 2016 por Ana Beatriz Messias (FE/UnB); Helena Nisa da Rosa (FE/UnB); Lídice Souza (FE/UnB) e Tiago Cruz (FE/ UnB).

Os discursos atravessaram a noção de beleza que é construída hegemonicamente a partir de padrões sociais e estéticos de pessoas brancas, magras e de classe média, que nesse caso foram personificados na Larissa Manoela. Isso automaticamente afastou as alunas do que elas mesmas compreendem enquanto beleza, já que não se pareciam com a atriz. Segundo a psicanalista Ana Olmos (2016, p.167) “os grupos de identificação desempenham papel fundamental na vida da criança e, em especial, do adolescente, que se espelha em grupos de pertencimento no processo de formação de identidade”. É desse modo que se estabelece a aproximação cada vez prematura do uso de cosméticos e de procedimentos estéticos que modificam os corpos das meninas, além de influenciar suas percepções sobre o mundo a partir da necessidade de ser vista, e ser vista o mais parecida com a outra o possível, dando combustível ao consumo necessário em nossa sociedade do espetáculo, como diz Debord (1997):

as imagens fluem desligadas de cada aspecto da vida e fundem-se num curso comum, de forma que a unidade da vida não mais pode ser restabelecida. A realidade considerada parcialmente reflete em sua própria unidade geral como um pseudo mundo à parte, objeto de pura contemplação. (Debord, 1998, p.13)

Essas transformações estéticas também são regidas em direção a atenção que uma figura pública recebe, determinando que ao escolher seguir alguém, estaremos não só acompanhando o que esses usuários publicam em seus perfis, mas também desejando ser seguido, evidenciando a vontade dos indivíduos contemporâneos em obter fama. Fascinados pelo exibicionismo, a contemporaneidade adota hábitos *voyeristas* que são incorporados desde a infância num trânsito entre a necessidade de vigiar o outro e o desejo de serem vistos, determinando as arestas narcisistas do reflexo de sua imagem que foi cristalizada a partir de um outro que está em evidência (SIBILIA, 2010).

Dividir a cama com o celular é um hábito que nos acompanha desde que esse aparelho não se destina somente a ligações para os contatos presentes em nossa lista telefônica, visto que, repleto de aplicativos, o celular se estende enquanto a continuidade do eu, ativo incessavelmente no mundo virtual. Desse modo, acordamos, dividimos nosso café da manhã, mostramos a roupa do dia, nossas localizações, o que estamos pensando, quem encontramos e os detalhes mais íntimos de nosso cotidiano com os seguidores que nos acompanham até a hora de deitar, reconfigurando os limites do que entendamos como intimidade a algo que é definido por Sibilial (2008) como *extimidade*, o que transforma a

“vida privada” em uma manutenção de nossas imagens a partir do olhar do outro, con(fundindo) o que somos e o que mostramos ser. Segundo Bruno (2013), “há de bastar existir para ter o direito de ser visto num mundo onde é preciso ser visto para existir” (op. cit. p.80), o que faz com que essa dinâmica seja regida pelo ideal de um ego que se exterioriza em busca de olhares que o reconheçam, atestando os vínculos entre visibilidade e intimidade.

Ainda na infância, os bebês são iniciados à cultura audiovisual por meio do celular, que nos primeiros meses de vida os distraem com as animações musicais da “galinha pintadinha”, por exemplo, que vem para preencher o ócio entre o comer e dormir. Ao passo que crescem, se intensifica o hábito de assistir o que o *YouTube* os oferece, substituindo as canções coloridas de infância por acompanhar o trabalho de outras crianças, que desde cedo já se empreendem em carreiras virtuais denominadas *youtubers*, televisionando seus estilos de vida e criando conteúdos relevantes aos milhares de inscritos em seus canais. Segundo Tomaz (2017), o *YouTube* se transformou em um espaço das crianças, onde elas estabelecem vínculos e formam redes sociais, possibilitando inclusive o compartilhamento de saberes adquiridos. Um exemplo disso seria verificável quando os pequenos se colocam para ensinar outras crianças a criar uma espécie de massinha chamada *slime*, brinquedo semelhante a comercializável *amoeba*⁶. Há diversos canais que assumem diferentes temáticas, desde a relação com os citados jeitos de brincar contemporâneos ao monitoramento do estilo de vida que algumas crianças têm, compartilhando imagens de suas viagens, presentes que recebem e eventos que participam. Isso reforça a ligação entre consumo e infância citada anteriormente, submetendo as crianças a uma vigilância de seus fãs, que solicitam sempre novos conteúdos em seus canais, bem como uma adequação ou desejo do público em viver coisas semelhantes.

A compulsão por visibilidade parece, por outro lado, ter um preço a ser pago: a contrapartida de uma sociedade que se vigia o tempo todo. Isso não se restringe ao monitoramento de nossos pares somente, visto que as grandes mídias também encarnam uma programação repleta de *reality shows* que contam com altos índices de audiência. Essa vigilância do “público” a uma suposta realidade do cotidiano nas narrativas televisivas influencia diretamente no conteúdo promovido pelo nosso “eu” do ciberespaço, que incorpora cada vez mais a dinâmica desses programas que, na realidade, representam uma simulação do real atravessada por edições e construções de narrativas que só querem atrair cada vez mais

⁶ Brinquedo que tem o formato de uma massa colorida, com uma textura maleável, e que pode ser modelada em vários formatos como se fosse uma geleia amolecida nas mãos.

espectadores. Assim, a vigilância nas sociedades ocidentais coexiste com instâncias de poder que promovem a saúde, ordem e segurança por meio de suas máquinas de vigiar, curar, educar, disciplinar, produzir, reformar e normalizar (SANZ et al, 2018). Essa vigilância se estende aos softwares de padrões de consumo, que oferecem serviços e produtos relacionados aos conteúdos que consumimos, determinando um ciclo mercadológico que se instaura já na infância.

Se pensarmos em relação aos sujeitos modernos, é possível perceber alguns deslocamentos, já que por mais que estabelecessem relações a partir das imagens, esses sujeitos usavam a solidão para exercer o hábito de escrita em seus diários, tendo um tempo de reflexão íntima sobre as experiências que os atravessaram. Agora, entretanto, passamos por tudo de maneira instantânea, dispersa e compartilhada. Nossa vida e relações funcionam como uma espécie de *feed*, onde os acontecimentos se manifestam de maneira sobreposta, e tudo o que nos acontece é transmitido pelas *lives* e *stories* do *instagram*. Isso faz com que as imagens tenham de ser produzidas incessantemente, já que todos os tempos e espaços solicitam esse permanente e ininterrupto compartilhamento, quase como se fosse necessário o olhar do outro para validar o que nos acontece. Há nisso uma relação com o que diz Mondzain (2012) sobre o “tsunami de imagens”, já que esse excesso nos imerge num novo jeito de ver e entender o mundo. Entretanto, por mais que essa temporalidade de saturações imagéticas se articulem de modo homogêneo, a constante atualização em tempo real desse modo de viver e ver através das “máquinas de visão” contemporâneas, impõem experiências cada vez mais breves, paradoxalmente invisibilizando quem a todo tempo se mostra (SANZ, et al, 2018).

Cabe ainda lembrar que também nossas formas de conhecer são agora inseparáveis dessa maquinaria imagética, uma vez que as didáticas escolares contemporâneas abraçam as imagens nos livros didáticos enquanto uma maneira de traduzir o que dizem os textos. O processo de alfabetização coexiste com as diversas ilustrações e informações que constituem essas ferramentas, determinando nossos modos de lembrar (e esquecer), narrar (e arquivar), e sobretudo, os modos de aprender (SANZ et al., 2018). Isso dialoga com o que diz Larrosa (2011) sobre a experiência e nossa sociedade da informação:

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, é quase o contrário da experiência, quase uma

antiexperiência. Por isso, a ênfase contemporânea na informação, em estar informados e toda a retórica destinada a constituirmos como sujeitos informantes e informados, não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. (LARROSA, 2011, p.20)

O autor expressa o quanto nossa sociedade está interessada em saber todas as coisas, substituindo o sentido de sabedoria atribuído a palavra “saber”, por um acúmulo de informações que estampam os jornais e telas, fazendo com que nada nos aconteça. Assim sendo, há de separar a experiência da informação por algo que nos aconteça, pois ela não tem a ver com o saber das coisas. Para Walter Benjamin, em “Experiência e pobreza” (1994), é possível elencar as pontes acerca da abundância de estímulos coexistindo com a pobreza de experiências na contemporaneidade. O conhecimento é posto em uma dinâmica bancária, tanto numa perspectiva freiriana quando pensamos em educação (FREIRE, 1981), quanto com relação a exterioridade, visto que o acumular sobrepõe o incorporar de conhecimentos. Estamos imersos num oceano de informações, sempre informados, mas sem que nada deixe ranhuras em nosso íntimo, e o que deveria ser transformação e experiência se sucede em opinião. Passamos a vida opinando sobre o que sabemos, e também sobre o que não sabemos. O que estamos pensando deve caber um texto de 280 caracteres⁷ e, talvez por isso, na contemporaneidade, o ato da leitura já nem mais dispute espaço com os discursos imagéticos, pois é no ato do dizer do que está fazendo a cada momento, que o verbo “estar” transborda o ser” (Dias e Couto, 2011). Larrosa novamente pontua que

pensar a leitura como formação supõe cancelar essa fronteira entre o que sabemos e o que somos, entre o que passa (e o que podemos conhecer) e o que nos passa (como algo a que devemos atribuir um sentido em relação com nós mesmos) (ibid, 2011, p.13).

Resgatando a citação feita no início deste texto, o bombardeio de publicações que reforçam o quanto somos (ou devemos ser) felizes, bem vestidos e sociáveis fazem com que o regime de visibilidade se desdobre na invisibilidade do que sentimos para colocar em evidência o que queremos mostrar, dando outro significado ao que entendemos por solidão e como ela se caracteriza no modo de viver da contemporaneidade. Sibilia (2010) nos apresenta ao conceito de *personagem*, entendido enquanto uma extensão de nossa existência em espaços virtuais, que de acordo com ela, provam que o sujeito contemporâneo é incapaz de estar só, um ato cada vez mais raro.

⁷ Referência a rede social Twitter, que fornece 280 caracteres a seus usuários para dizer livremente o que estão pensando.

Ao contrário do que ainda teima em ocorrer com os comuns mortais, os personagens jamais estão sozinhos. Sempre há alguém para observar o que eles fazem, acompanhando com avidez todos seus atos e experiências, seus pensamentos, sentimentos e emoções. Seja um leitor, uma câmera ou o olhar de um espectador (SIBILIA, 2010, p.55)

Ainda, a autora cita o filme “O Show de Truman” (1998)⁸ que, mesmo depois de vinte anos desde o seu lançamento, arrebatou uma crítica que descreve a sociedade contemporânea, onde atuamos como diretores da ilusão e manutenção de quem somos virtualmente, aperfeiçoando nossos personagens para que se tornem cada vez mais atraentes aos olhos de nossos amigos e seguidores virtuais.

Diante disso, devemos nos atentar aos desdobramentos que esse regime de visibilidade adota e que, segundo Bruno (2010), se fragmenta em três instâncias: a segurança, autorizando a vigilância de caráter preditivo e/ou preventivo, com as câmeras de segurança; a própria visibilidade, com a vigilância mútua, onde todos vigiam todos; e a eficácia, o que tem a ver com o acúmulo de informações específicas da rede, tais como: localização, histórico de busca, ciclos de redes sociais e outras tantas que personalizam o ciberespaço para cada indivíduo. Permitimos o monitoramento de nossos hábitos íntimos, informacionais e comunicacionais, incorporado sobretudo na legitimação e divulgação de nossas informações privadas para promover o espetáculo. Assim, o regime de visibilidade não se restringe apenas a uma relação entre as imagens e sujeitos, ele tem a ver com imagem e poder. Afinal, é por meio do marketing, da publicidade, do mercado, da comunicação e de todas as práticas, regras e discursos que estão articulados às nossas máquinas de ver que entendemos e nos posicionamos no mundo.

Conscientes da latente presença do racismo na sociedade brasileira, onde entram os corpos negros que são marginalizados e invisibilizados por não caber nas imagens do espetáculo?

⁸ Filme que apresenta a história do personagem Truman, que desde bebê adotado por uma rede de televisão que transformou sua vida em um show televisivo, onde todos os personagens (exceto Truman) são atores contratados que atuam de acordo com um script pré-determinado. Eventualmente, o protagonista vai percebendo as nuances que o levam a questionar se sua vida é de fato real, ou um mero espetáculo para o entretenimento.

2.2 O sucesso é branco

(...) mais de 50% da população do Brasil é negra e quando você liga uma televisão só vê gente branca: isso quer dizer muita coisa. O Brasil não está representado na televisão, por que se estivesse representado na televisão, 50% do elenco de qualquer coisa que se passa na TV seria negro também, mas não é isso que a gente vê (Helena Rosa, ALUMIAR, 2016, 19:35 min).

De fato, basta ligar a TV e analisar as estruturas que a constituem, a cor dos profissionais que lá trabalham e as narrativas que eles incorporam para constatar o que Helena Rosa denuncia. Ao passo que atuam na manutenção do consumo e no manejo de classes, essas imagens não se abstraem de nosso cotidiano, já que é nesses veículos midiáticos que encontramos o que a contemporaneidade define enquanto entretenimento e, mesmo questionando, continuamos a assistir e delimitar as arestas de nossos perfis no espetáculo. Como sabemos, tal distribuição de olhares é, na atualidade, reforçada ainda por outras mídias e dispositivos, que não a TV. Contamos com uma extensa gama de possibilidades advindas da mescla entre TV e internet, criando diversas plataformas de *streaming* como *Netflix*, *Youtube*, *HBO*, *Telecine* e os tantos outros sites que nos disponibilizam títulos que não entravam na programação da meia dúzia de canais da rede aberta de televisão, nos dando a “opção” de teoricamente escolher o que e quando acreditamos ser mais adequado assistir. Entretanto, se não estamos isentos das dinâmicas espetaculares em nossos modos de ser, tampouco estão isentas as narrativas e anúncios presentes nessas plataformas, que ao passo que reforçam o regime de visibilidade incrementando nosso capital cultural, determinam também uma série de invisibilidades aos que não tem acesso a tais mídias e tampouco representatividade nesses enredos.

Essas lacunas de representatividade determinam inconscientemente uma espécie de não-lugar àqueles que não se enxergam nessas narrativas, concebendo a partir desses discursos da mídia quais são os lugares de sucesso ou fracasso, e onde estamos enquadrados. Quando pensamos na noção de lugar, nos remetemos a uma existência, a um fiscalidade, algo que pode ser habitado, atravessado e ocupado. Onde relações se estabelecem, e tensionamentos são criados tendo o espaço uma função relacional a ser explorada, um palco para o desenvolvimento de tais ações. Porém, o não-lugar, aqui se impõe também como lacuna de presença dos corpos negros dentro (e fora) dos enredos da grande mídia, e nesse ponto se diferencia o termo cunhado por Augé (1992) se aproximando do que determina o

materialismo histórico dialético de Bartoly (2011) que adota uma concepção de mundo onde o homem é visto enquanto ser social em conjunto com as relações políticas, e econômicas responsáveis pelas desigualdades espaciais existentes, logo, o “lugar” contém o local, mas vai muito além dele, por ser culturalmente definido. Assim, pensar o não-lugar desses corpos é perceber as suas ausências, seus apagamentos, encobrimentos. Os disfarces e máscaras que são dadas a representação e a representatividade. Pensamos que o lugar do negro, assim como o da mulher, é onde ele quiser, no entanto, o que se percebe é um padrão de narrativas que estereotipa e os esvazia racialmente, configurando um espaço de impossibilidade e ausência, evidenciando de maneira extremamente marcada a questão do não pertencimento e do tangenciamento. Nesse contexto e nessa lógica o negro não ocupa lugares, pois não existem lugares outros para serem ocupados além dos já determinados.

A invisibilidade se materializa também no que diz respeito aos produtores de conteúdo das redes “acessíveis”, o *youtube* e *instagram*, palco dos blogueiros e *youtubers*, que se colocam num lugar de “gente como a gente”, mostrando seu “cotidiano” aos milhares de seguidores, enquanto enriquecem como garotos/as propagandas peritos em não parecerem senão pessoas especiais que espontaneamente conseguem nossa admiração (CRUZ, 2017), empobrecendo ainda mais a auto-estima de quem nada tem a ver com esses modos de viver. São essas atitudes que atribuem ao conceito de sucesso um recorte de cor, que está **claramente** determinado, literalmente.

Cabe ressaltar, entretanto, que esse claro enquadramento discursivo não é efetivado sem conflitos e lutas. Aos poucos ecoa nas plataformas da grande mídia discursos que clamam por visibilidade à minorias e grupos em desvantagem social, o que torna memorável a recente contratação de Maju Coutinho, mulher negra, enquanto âncora do Jornal Nacional, vindo a se tornar a primeira jornalista negra a ter esse cargo na história do telejornal, um dos principais da Rede Globo e da televisão brasileira. Além dela, a emissora também foi responsável pela primeira transmissão ao vivo com a jornalista negra Glória Maria, em meados dos anos 70. Não obstante, conta-se nos dedos das duas mãos as mulheres negras que encabeçam os programas da televisão brasileira.

Se pensarmos nas novelas, há pouco tempo a mesma emissora transmitiu a trama *Segundo Sol*, de João Emanuel Carneiro, com uma narrativa que se desenvolveu nas ruas de Salvador (BA), tendo como elenco principal Giovanna Antonelli, Deborah Secco, Emilio

Dantas, Adriana Esteves e outros artistas brancos consagrados pela emissora. Observa-se aqui que por mais que Salvador seja uma das capitais mais negras do Brasil segundo dados o IBGE⁹, o elenco da novela não estava em sintonia com a realidade do local. Ainda, se analisarmos criticamente as outras narrativas promovidas pela televisão brasileira, especialmente as que contam com atores e atrizes negras em seus enredos, percebemos um certo padrão de personagens, que eventualmente estão em contextos de marginalização, em narrativas de fracasso ou de humor. Resgatamos aqui a trajetória da atriz Solange Couto, que segundo Aguiar (2015), em mais de 40 anos de carreira atuou em cerca de 37 roteiros, sendo 25 como empregada/escrava, 5 como dançarina e 7 com narrativas não estereotipadas, dados compartilhados pela própria atriz na campanha “#sentinapele”, idealizada pelo jornalista Ernesto Xavier a fim de denunciar a presença do Racismo na sociedade brasileira.

Figura 06: a atriz Solange Couto para a campanha #sentinapele



Fonte: Huffpost Brasil

É a partir desse contexto imagético que as crianças brasileiras são apresentadas à grande mídia, muitas vezes entendendo desde cedo as lacunas de representação de si e de seus pares nesse veículos, acatando o “não lugar” cedido à seus corpos, habitando um espaço impessoal de anonimato, sem vestígios de identidade ou de valorização, que silencia segmentos da população com relação às história e cultura de um país. Ainda, para Bonilha e Sonigno (2015) esse “não lugar” se expande a esferas simbólicas que correspondem também

⁹ Informação retirada do Mapa da Distribuição Espacial da População Segundo Cor ou Raça: Pretos e Pardos(2010). Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/geociencias-novoportal/cartas-e-mapas/sociedade-e-economia/15963-distribuicao-espacial-da-populacao-segundo-cor-ou-raca-pretos-e-pardos.html?=&t=acesso-ao-produto>> Acesso em: 20 mar. 2019

a lógicas não materiais, operando no nível da subjetividade dos sujeitos. Como analisam Barbosa e Souza (2018), a solidão das meninas negras se relaciona de muitas maneiras com o apagamento do racismo e a negação de experiências nas representações do que elas assistem. Sabemos que essas meninas ocupam diversas camadas, subcategorias de desvantagem social, visto que inclusive os movimentos sociais feministas, por exemplo, ainda se desenvolvem a partir de um recorte de raça e de classe que não é o da maioria dessas meninas que estão em constantes processos de desbotamento social. Desde cedo também são persuadidas a imaginários de contos de fadas como muitas outras garotas, porém, seus corpos e dos seus pares não aparecem.

Como trata Belarmino, “Era uma vez uma jovem branca, de olhos claros e cabelo liso que lutou contra uma mulher malvada que invejava sua beleza e juventude, e ao fim encontrou um príncipe, também branco, para dividir o tal felizes para sempre” (BELARMINO, et al, 2010). Essa é a história da Branca de neve, que é semelhante ao que viveu Cinderella, e também Aurora, Ariel, Rapunzel, e tantas outras princesas que eventualmente são introduzidas às crianças ocidentais contemporâneas. Desde cedo são apresentadas a essas histórias, além de encontrá-las corriqueiramente nos livros de literatura, brinquedos, fantasias, festas de aniversário, materiais escolares e diversos outros objetos de consumo. Anteriormente, discutimos sobre as intenções desse tipo de imagem dentro da sociedade do espetáculo e do regime de visibilidade, entretanto, para além das arestas de consumo, com quem se parecem as princesas do universo infantil? Existem lacunas raciais determinantes que desenvolvem naturalmente no próprio regime de visibilidade um desdobramento de invisibilidade aos negros que, na lógica das princesas, não representam igualmente as meninas negras em seus enredos, as fazendo desbotar suas peles, cabelos e quaisquer traços negróides que as afastem dessas representações. Isso se estende a diversas esferas de vivência dos corpos negros que, quando estão em evidência nos veículos da grande mídia, assumem narrativas caricatas ou que não apresentam dimensões raciais capazes de estabelecer reais relações de representatividade.

As lógicas de consumo também distorcem a nossa percepção sobre a presença do racismo validado no sistema capitalista, já que saturados de *selfies*, biografias e outras tantas imagens necessárias para legitimar a felicidade contemporânea, não percebemos por vezes que os discursos veiculados nesses espaços ainda operam em função de uma eugenia da população negra, valorizando tratamentos de clareamento de pele e de falsa aceitação aos cabelos, visto que os cabelos crespos agora são confundidos com cabelos cacheados fio-a-fio,

como os das estrelas negras de TV que vendem uma porção de produtos para “cachos perfeitos”. Ou seja, quando não opera pela invisibilização dos corpos e narrativas negras, o espetáculo determina hegemonicamente qual o tipo de negro devemos nos tornar para nos sentirmos também bonitos e, quem sabe, no caso das meninas, princesas.

A mídia acaba criando uma verdade, né? Ela acaba criando uma narrativa que as pessoas acreditam que sejam verdade, então, que tipo de criança estão sendo formadas a partir desta mídia do consumo, desta mídia dos padrões de beleza, desta mídia que te diz como se vestir, como falar, como é modo de ser, de existir no mundo, isto tudo influencia na forma que você se enxerga, isto influencia a forma que você enxerga o mundo. (Helena Rosa, Alumiar, 2016, 02:30 min)

A fala de Helena se aproxima do que Barbosa e Souza (2018) percebem quando analisam as animações infantis atuais e encontram personagens negras como Lili, do desenho animado brasileiro/canadense *Meu amigãoZão*¹⁰ exibido pelo canal *Discovery Kids*. O episódio em questão apresenta o desconforto da menina em se fantasiar de princesa para um evento que foi convidada, demonstrando como ela percebe as diferenças estéticas entre seu corpo e os padrões presentes nas representações das “princesas”:

Uma menina se apronta no quarto para uma festa a fantasia. O traje escolhido é o de princesa. Enquanto luvas brancas e um vestido rosa bem rodado trazem as pombas de nobreza, uma coroa dourada enfeita os cabelos encaracolados. No andar de baixo, os convidados começam a chegar, um a um; o clima é de festa. Há um desconcerto, porém, quando a menina se olha no espelho e se vê diferente da modelo que ilustra a caixa do vestido. Ao mirar a princesa da embalagem, branca e de cabelos ruivos, a menina enxerga como um problema os óculos que usa. Chateada, ela tira o par de lentes auxiliares e guarda-o na bolsa. Decide ir à festa sem ele, mesmo com as vistas embaçadas (Op.cit: p. 76)

No caso de Lili, é simbólico como o que determina a lacuna entre ela e as representações que constituem o que se vende para as meninas na infância é um par de óculos e, que sem eles, de nada importa que sejam diferentes na cor de seus cabelos, olhos e pele quanto a características físicas que carregam as princesas que vemos nos filmes. Para as autoras, a cena supõe que a personagem não percebe as relações raciais que estão em jogo,

¹⁰Baseado no curta-metragem *AmigãoZão*, de 2005, essa é uma série animada canadense-brasileira criada por Andrés Lieban e produzida pelo estúdio 2D Lab e Breakthrough Animation. que é exibida diariamente pelo Discovery Kids Brasil. O enredo fala da relação de um grupo 4 de crianças com seus amigos imaginários.

entretanto, é no mínimo instigante que Lili tenha de deixar de enxergar direito para se sentir plenamente contemplada por essa fantasia.

Figura 07: a personagem Lili de “Meu amigãozão”



Fonte: Dailymotion

Como já discutimos, a relação entre mídia e infância é inerente à contemporaneidade, contudo é necessário refletir também sobre os produtos audiovisuais naturalizados à infância, desvendando de que modo e a quem servem as representações de meninas negras veiculadas pela cultura de massa, quando aparecem. O artigo mencionado se debruçou na análise dessas representações, monitorando a programação de 10 canais infantis que apresentaram em toda a programação somente 6 representações de meninas negras, o que corresponde a 3% no total de animações, mostrando que o regime de visibilidade opera, desde a infância, uma espécie de invisibilidade dos corpos negros em seus enredos. Essa baixa visibilidade dada a meninas negras não isenta os veículos de divulgação dessas narrativas de mostrarem as relações capitalistas que encontram na representatividade um discurso para lucrar. Por mais que entendamos que os veículos espetaculares não desvinculam seu conteúdo do consumo, é necessário refletir sobre os impactos dessa relação que colocam as meninas que se sentem representadas por tais produções, distantes dos substratos de comércio advindos, nos fazendo questionar junto com as autoras do artigo, qual a efetividade desse modelo de representação que não assume um compromisso mais profundo com as relações que transpassam as questões de raça e do racismo? Seriam essas representações carregadas de valores políticos, ou se tratam apenas de suprir demandas mercadológicas das minorias que tensionam a presença de seus corpos em conteúdos midiáticos?

Além de não representados na infância, os corpos negros ainda existem de maneira restrita nas campanhas publicitárias veiculadas pela grande mídia. Como demonstra

Nascimento (2014), há uma ausência significativa de imagens de negros veiculadas pela mídia e pela publicidade. Isso mostra que mesmo que os consumidores que assistem a essas campanhas publicitárias sejam negros e negras, seu reconhecimento enquanto usuário desses produtos ainda é negado (NASCIMENTO, 2014). Sabe-se que, historicamente, os lugares de desvantagem social impostos pelo processo colonial atribuem, ainda, a cor predominante das classes sociais. Essa desvantagem faz um recorte social que supõe quem são os consumidores em potencial dos produtos postos em anúncios nos canais da grande mídia, perpetuando estereótipos que servem como combustível para roteiros racistas de consumo, como no caso de uma recente propaganda veiculada nacionalmente da marca Perdigão, ao divulgar a campanha natalina intitulada “Chester Generoso”, que visava garantir a doação de um frango *chester* para famílias carentes a cada unidade comprada. O comercial mostra dois núcleos familiares: o da família que compra o produto e o da que recebe, sendo respectivamente uma família hegemonicamente branca e a seguinte essencialmente negra, desenvolvendo falas como: “(...) antes dessa promoção eles [tratando-se da família negra] só imaginavam a sensação especial de ter uma ceia completa, e agora a sensação é real”. “Graças a você,” é o que responde para a mulher branca a atriz negra, emocionada. Isso é sucedido pela fala de um homem branco, dizendo a uma criança que “comprando um chester, a Perdigão doa outro a uma família *que precisa*”. De novo, está clara aqui as escolhas que o espetáculo assume ao fazer a manutenção do consumo, ao vender produtos àqueles que não precisam de doação, atribuindo a famílias de baixa renda a possibilidade de também protagonizar esse tipo de narrativa que, nesse caso, dizem mais sobre racismo do que consumo.

Apesar disso, Silva (2008) faz apontamentos sobre a democratização à comunicação, transformando-a para que se garanta o acesso de todos à recepção e à emissão dos produtos de comunicação, o que nos faz reconhecer um cenário comercial um pouco diferente desde a análise feita por Nascimento (2014), considerando que as campanhas publicitárias agora incorporam alguns corpos negros em seu elenco. É necessário, porém, atentar-se ao fato de que tratam-se de minorias, que inclusive dão margem a um diálogo sobre colorismo que delimita padrões de aceitação de pessoas negras com tons de pele mais claros, evidenciando que no Brasil o racismo se manifesta especialmente a partir dos fenótipos, reiterando contínuas desvantagens de pessoas negras retintas, que são condenadas ao não lugar de representatividade nas imagens. Isso impacta inclusive nas imagens que nos acompanham em nosso cotidiano, tal qual nos lembrava a educadora Helena Rosa ao se reafirmar enquanto mulher negra, retinta e gorda, denunciando a ausência de representatividade de mulheres semelhantes a ela nas mídias. Seu corpo não era visto ou representado nas mídias.

Toda essa lógica de invisibilidade não se limita a este ou aquele aspecto subjetivo do sujeito em particular, já que a sociedade delimita no espetáculo narrativas que determinam abismos de identidade, de oportunidade acadêmica e profissional, afetiva, de segurança, e tantas outras. Nascimento (2014) afirma que as arestas sociais dessa questão de cor regida por um sistema branco-ocidental, consolida recursos simbólicos importantes de vantagens e desvantagens na competição por emprego por exemplo, onde os indivíduos precisam camuflar seus caracteres identitários como cabelo crespo, para ser “bem visto” em entrevistas de emprego, ou para sua permanência. Ou seja, o regime de visibilidade, ao determinar as arestas de quem é visto, confunde as lógicas de percepção e de representação de negros e negras em enredos que se constroem nas grandes mídias e, conseqüentemente, em como se mostram e se percebem em suas auto representações. Esse regime é responsável pela naturalização de estereótipos que colocam a população negra para se enxergar em lugares de desvantagem constantes durante as diversas instâncias da vida. Vale exemplificar esse fato analisando as novelas especialmente voltadas às crianças, tendo como exemplo o personagem representado pelo ator Jean Paulo Campos, colega de trabalho da já citada Larissa Manoela na novela do SBT.

Figura 08: o personagem Cirilo em Carrossel, novela do SBT.



Fonte: Veja SP

Carregado dos usuais estereótipos negros, Cirillo é filho de um carpinteiro e o único menino negro da escola que, perdidamente apaixonado por Maria Joaquina, é desprezado tanto por ela quanto pelos demais colegas. É constantemente mal interpretado, assumindo um eterno lugar de subjugação, visto que o personagem se desenvolve basicamente em função da protagonista que o despreza. Como desfecho, o pai do personagem ganha um prêmio de loteria e a família passa a ser vizinha de Maria Joaquina, que finalmente se torna amiga do

menino. Isso revela duas lógicas presentes nos modos de representar o negro na mídia que, quando aparece, protagoniza narrativas estereotipadas de marginalização social e incapacidade intelectual ou incorpora um sujeito esvaziado racialmente, escancaradamente embranquecido. Desse modo, sozinho, sem nenhum referencial - adulto ou criança- que se assemelha a ele dentro do ambiente cotidiano, destinado a pobreza - material e intelectual - e ao desprezo daqueles que validam as imagens do espetáculo, seria Cirilo um reflexo de como são postos e eventualmente se sentem os corpos negros na sociedade do espetáculo?

Esses circuitos gerenciam diversas instâncias de invisibilidade, inclusive quando pensamos em adolescência, período geralmente associado a conflitos e terceirização de nossas relações afetivas, quando começamos a buscar parceiros e parceiras para protagonizar nossas próprias histórias de amor, as mesmas presentes em basicamente 90% das narrativas audiovisuais da televisão aberta. Desde 1995 na programação da Rede Globo, *Malhação* é uma novela/série que carrega em seu enredo questões voltadas ao público adolescente e, ao longo de suas 26 temporadas, contribuíram para diversas gerações de jovens brasileiros no desvendar das questões que emergem nesse período. Assim, quais são os discursos que se veiculam através dessas imagens, a partir dos recortes sobre o que essa emissora concebe enquanto juventude? Desde sua primeira temporada, essa série tem suas relações se desenvolvendo dentro de contextos escolares de classe média, geralmente de uma juventude carioca, adotando como premissa um casal central de protagonistas que é desestruturado a partir da presença de um antagonista, que se desenvolve em função das interferências que abalam o relacionamento central. Outras relações preenchem o contexto das narrativas da novela, entretanto, nos concentraremos na escolha que os roteiristas fizeram ao longo dessas 26 temporadas na determinação dos enredos protagonistas.

Enviesadas pelas histórias que buscam um final feliz, essa novela acata protagonistas que segundo Menegaz (2006), quando se tratam de contos de fadas, é indispensável a presença de casais que, desde os livros, compõem um belo par de príncipes e, no caso da *malhação*, como diz a autora, “sempre há um belo casal de protagonistas” (Op.cit. p. 126). Para dar continuidade a esse raciocínio, é necessário refletir o que está sendo entendido por “beleza” nesse sentido, quais os fenótipos e determinações sociais que atravessam a leitura da autora, que redigiu sua dissertação de mestrado a partir do cruzamento entre a *malhação* e adolescência brasileira. Frente a isso, o jornal paulista O Globo (2018), na zona “Cultura”, disponibiliza em seu site uma retrospectiva dos casais que ilustram isso que citamos a pouco

enquanto “conto de fadas”. Partindo da premissa racial, o primeiro protagonista negro a incorporar essa narrativa foi o ator Micael Borges, em 2009, acompanhado da atriz paulista Bianca Bin, que não é negra, 15 anos depois da estréia da novela. Depois de um intervalo de 8 anos, é a atriz Aline Dias que atua enquanto protagonista do núcleo central da novela, acompanhada do ator Felipe Roque, que assim como Bin, é branco. Em linhas gerais, o enredo da novela apresenta os mesmos padrões quanto a representatividade dos grupos negros em todos esses anos de exibição, perpetuando o hábito midiático de protagonizar as emoções e questões de um grupo hegemônico socialmente. A questão é que *Malhação* é consumida pelos jovens de contextos diversos - brancos e negros, ricos e pobres-, que projetam suas vivências a partir de narrativas, que explicitamente os dizem a quem pertencem as histórias de amor e felicidade, resgatando o que constatamos anteriormente sobre as narrativas únicas dos negros na televisão, que, ao passo que aparecem, se embranquecem.

Figura 09: principais casais de *Malhação*



Fonte: Rede Globo

Na tentativa de compreender como isso é incorporado pelos jovens e crianças, Carmo e Rodrigues (2018) investigam os critérios de escolha para os papéis desempenhados nas brincadeiras de faz de conta, nos apresentam a algumas questões: “há um critério étnico-racial que determina essas escolhas?”. Compartilhando dessa perspectiva, as autoras ainda questionam sobre atividades de auto representação, ao perguntar: “ao desenhar-se o sujeito expressa como se vê? com quem se parece? qual a cor de sua pele?”. São nuances como essas que ilustram como a relação imagética está estreitamente relacionada com a construção de nossa identidade e subjetividade. Desse modo, se o personagem parecido comigo no programa que gosto está posto em diversas situações de constrangimento, determinantemente

não me sentirei confortável em ser parecido com ele ou, mais ainda, comigo mesmo. Ainda, se não me vejo nas narrativas românticas do ‘felizes para sempre’, hei de questionar as relações abusivas que cruzam meu caminho e nelas permanecer, mesmo consciente que os maiores índices de feminicídio, violência doméstica e obstétrica no Brasil tem cor? (HAJE, 2018)

A relação entre violência e a imagem do negro nas grandes mídias também transpassam o entretenimento, levando-se em conta que na programação aberta existem jornais que falam somente sobre a criminalidade no Brasil, nos mostrando que a população carcerária do Brasil também é demarcada pela cor da pele. Isso remete diretamente ao processo colonial escravocrata que não reintegrou socialmente os corpos sequestrados de África, liberando-os da escravidão sem que fosse cedida qualquer reparação histórico-social, ações que são revogadas através da implementação da lei 10.639/2003¹¹, da obrigatoriedade de cotas nas universidades e também em trabalhos como este, por exemplo. João Nogueira, pedagogo graduado pela Faculdade de Educação da UnB e ex-integrante do Alumiar, denuncia essa relação entre adolescência, negritude e criminalização ao recordar experiências socio-educativas que realizou no Centro de Atendimento Juvenil Especializado (CAJE), antigo centro de internação de “menores infratores”:

O que surgiu como tema entre os adolescentes foi a questão do discurso de criminalização de adolescentes que, apesar de terem cometido um ato infracional, de como existia um processo de despersonalizar a identidade do adolescente que tinha cometido algum ato infracional, e aí, eles assumiam a característica do ato do menor. A partir daí começamos a analisar a questão desses telejornais do horário de almoço que geralmente apresentam um pico de audiência, as pessoas estão se deslocando, ou ligam a tv em busca de notícias, e esses discursos eram sempre a favor da criminalização do adolescente, invisibilizando e tentando tirar o foco do processo de vulnerabilidade que eles se encontravam. Então, a partir desse cenário de telejornais, conseguimos observar que mesmo dentre os grupos desses adolescentes, eles terminavam julgando uns aos outros por estes discursos de que eles eram vítimas, de se perceber, de falar, “poxa eu fui essa notícia” e entraram naquela lógica de acusar os próprios pares e não se perceber como parte desse processo também. (João Nogueira, Alumiar, 2016, 00:10 min)

O educador pontua questões que petrificam um ciclo vicioso sobre a marginalização dos corpos negros que, na sociedade da informação, ativam as estruturas do regime de visibilidade ao ponto de determinar o olhar que direcionamos aos corpos negros,

¹¹ Legislação que obriga as escolas a falarem sobre África e as relações Afro-brasileiras de maneira transdisciplinar. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em 24/03/2019.

independente se esse é o nosso próprio corpo e contexto sendo mostrado. Isso advém dos mecanismos que cristalizaram a imagem dos corpos negros de maneira despersonalizada, estereotipada e discriminatória a partir dos arquétipos construídos pelos processos históricos coloniais, e perpetuados pelas imagens que ainda associam a cor da pele a criminalidade. Isso também foi percebido por João nesses encontros educativos:

(...) Quando estou na rua e vejo uma pessoa negra muitos deles falam “às vezes eu tenho medo, 3,4 jovens negros andando juntos, eu tenho medo” e às vezes até de como a humanidade se torna uma imagem cristalizada que é a imagem que a mídia muitas vezes trabalha quando ela faz um recorte, tira o nome, tira a idade, o lugar de moradia... e aí você não consegue perceber aquele ser humano como filho de alguém, irmão, primo que era amado, que amava alguém e cometeu um crime, ou cometeu um roubo, assassinato, homicídio ou pela questão da saúde mental, se estiver numa situação de miséria ou rua você vê aquela pessoa como cristalizada, que faz parte de um processo de formação que está muito na mídia, nas relações sociais, na velocidade das informações com que você analisa e faz as imagens, e você não consegue refletir. (João Nogueira, Alumiar, 2016, 01:01 min)

Esses discursos coexistem com a ilusão da existência de uma democracia racial no Brasil, validando discursos pautados na meritocracia que, novamente, perpetuam estereótipos acerca de uma imagem que deturpa a imagem do negro na mesma sociedade em que a imagem se confunde com a própria verdade.

Em decorrência disso, o Movimento Negro tem se organizado em diversas esferas na tentativa de revogar um olhar não racista e antiracista sobre nossas narrativas enquanto sujeitos, com direito à dignidade e um acesso democrático às diversas instâncias da sociedade contemporânea. Isso promove a criação de imagens que, além de denunciar o racismo, também constroem desde a infância imagens representativas para que a nova geração se veja de maneira cada vez mais decolonial. Um exemplo disso é o forte movimento de *youtubers* negras que compartilham com os diversos públicos suas próprias narrativas no combate ao racismo, na construção de suas estéticas que valorizam a beleza naturalmente negra e tantas outras questões que circundam os corpos em diáspora. Isso impacta inclusive nas produções das grandes mídias que, eventualmente, também trazem imagens de cunho positivo para seus pares negros em narrativas como *Pantera Negra* (2018) e *Moana* (2016). Isso se expande inclusive a esferas legislativas, que validam a luta e urgência de direitos que reestruturem a sociedade brasileira e retirem nossos corpos negros dos limbos do não-lugar, o que é a premissa da Lei 10.639/2003 que incrementa ao currículo escolar

nacional a obrigatoriedade de diluição de pautas africanas e afro-brasileiras em todas as disciplinas, construindo imagens positivas desses povos.

Figura 10: Produções recentes das grandes mídias e notáveis *influencers* negras do Brasil



Fonte: Instagram

3. Quadro-negro, imagens brancas: impacto das (in)visibilidades negras na escola.

3.1 – Professor, gente negra na TV só se for jogador de futebol ou artista?

A gente estava num grupo de professores, onde eu era a única professora negra, eu e outra professora que também era negra, mas eu era a retinta, eu tenho cabelo crespo, eles olham para mim e me identificam e me colocam no lugar enquanto mulher negra. (Helena Rosa, Alumiar, 2016, 28:00 min)

Essa fala de Helena nos mostra o quanto a invisibilidade negra, advinda do regime de visibilidade, se expande a espaços que se colocam enquanto formativos, como a escola. Frente a isso, daremos início a esse parágrafo com a mesma pergunta que encerra o filme “Quadro negro” (2016), dirigido por Tiago Cruz, que questiona “quantos professores negros você já teve?”, reiterando o quanto a imagem é um discurso que entrelaça diversas esferas educativas que, por vezes, exclui o corpo negro de suas narrativas.

Diante disso, percebemos que a relação entre imagem e escola é fecundada por diferentes referenciais, começando pelos livros didáticos. Repletos de imagens que tentam traduzir o conhecimento, ilustrando ou confirmando as proposições de texto presentes nas obras, as imagens presentes nos livros fazem cada vez mais referência aos veículos midiáticos na tentativa de criar vínculos entre o leitor e obra. Isso remete ao que diz Mondzain (2012) nos escritos de “O que você vê”, texto estruturado a partir do diálogo entre uma estudante e uma educadora, que refletem juntas sobre como reverberam as imagens que nos acompanham institucionalmente desde a alfabetização, conscientes de que essas imagens estão acontecendo em todas as instâncias do processo educativo. Também sabemos que há tempos não é incomum a presença de computadores, televisões, celulares e suas redes dentro da escola, onde os professores convidam as estrelas do regime de visibilidade a adentrar na sala de aula para entreter seus alunos, reproduzindo narrativas audiovisuais que eles curtem. Entretanto, precisamos entender como essas transformações didáticas em imagens estabelecem vínculos com os papéis sociais que desempenhamos, visto que somos todos atravessados pelo que elas mostram em suas tecnologias de circuitos de visibilidade e exclusão, advindos do que já definimos anteriormente enquanto espetáculo.

Por vezes, a transformação mora na nossa própria imagem. Foi o que percebemos na escola Sonhém de Cima quando as alunas se viram na Helena pela primeira vez, nos mostrando que:

O padrão do que é ser professor é branco, quando eu chego lá, dentro da sala de aula com meu cabelo natural, com minha cor de pele, aquilo causa impacto para crianças: “Como assim? Ela é professora? Ela é realmente professora? Nossa! Mas, ela parece comigo. Ela parece com minha mãe. Será que se eu lavar meu cabelo ele fica assim? Será que se eu parar de passar chapinha no meu cabelo ele fica assim?”. E elas ficavam em volta de mim, elas mexiam no meu cabelo, elas tocavam em mim para saber se eu era de verdade. (Helena Rosa, Alumiar, 2016, 29:13 min)

São experiências como essa que escancaram o real sentido do fazer educativo. Só o estranhamento ao ver Helena existir nessa posição dentro de uma escola na qual a maioria dos alunos é negra, já causa interferências diretas na projeção de um futuro de sucesso das narrativas dos estudantes que, por vezes, habitam o não-lugar. Contudo, além dos enredos de sucesso que consolidam os imaginários de invisibilidade dos estudantes negros, o compromisso da escola para com a reparação da relação entre raça e cultura transcende *o ver*, *o se ver* e também *o ser visto*.

No entanto, por mais que a escola por muitas vezes nos pareça um lugar harmonioso racialmente, ao considerar algumas nuances, percebemos que tal afirmação ainda é equivocada, visto que ainda existem extremas lacunas de representatividades. Basta analisar as imagens cotidianas ao espaço escolar em cartazes, livros didáticos ou infantis que desconsideram representações não-brancas em suas narrativas junto com a reificação de estereótipos racistas, reproduzindo modelos de beleza e comportamento predominantemente europeus que corroboram com a destruição da auto-estima dos alunos negros e cristalizam imagens negativas que inferiorizam a pessoa e cultura negra. Para Silva (2001), isso também contribui inconscientemente (ou não) com uma suposta superioridade do modelo humano branco, limitando as possibilidades exploratórias da diversidade de saberes de óticas étnico raciais. De novo, o regime de visibilidade se alia não só ao consumo, mas também ao racismo, mostrando ainda imagens que advêm de uma origem colonial que não individualiza nem subjetiviza o corpo negro, afastando-o das dinâmicas de poder promovidas na sociedade do espetáculo.

Ainda é necessário olhar para o que nos cerca de modo orgânico, percebendo: quantos são os professores negros que tivemos em nossa trajetória acadêmica? Quantas vezes fomos atendidos por um médico negro? E ainda, sobre as pessoas que trabalham em subcategorias profissionais, limpando o chão dos espaços que frequentamos, qual a cor de suas peles? Em denúncia a isso, no início de 2018 viralizou uma publicação que colocava

duas fotografias lado a lado, a primeira, de um grupo de graduados em medicina em uma universidade brasileira, e a segunda, um grupo de garis da cidade do Rio de Janeiro.

Figura 11: Graduados em Medicina e Garis do Rio de Janeiro



Fonte: buzzfeed (2018)

Como vemos, o primeiro grupo conta com dois formandos negros, enquanto o segundo, é completamente negro. Esse contraste social denuncia que, diferentemente dos discursos meritocráticos, ainda temos uma extensa trajetória de reparações históricas para que exista igualdade de oportunidades e superação de lacunas sociais entre negros e brancos. Essas imagens introjetam ao subconsciente negro que certos tipos de projeções profissionais são vetadas pela ausência de representatividade.

É por conta dessa lacuna de identificação racial que se implementa a lei 10.639/03, que propõe as diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura Afro-brasileira, instituindo a obrigatoriedade do ensino, a fim de diluir o reconhecimento das múltiplas contribuições intelectuais, étnico-culturais, religiosas e tantas outras dos povos negros na constituição do Brasil. Esta é advinda das demandas do Movimento Negro em demarcar a presença do racismo como fator estruturante das desigualdades sociais, econômicas e

políticas do Brasil e instaura que tais questões devem se diluir a todos os conteúdos escolares, além de atuar diversas vezes como demanda indispensável ao currículo, uma vez que protagoniza a luta dos corpos negros em diáspora que estão na escola. Há 16 anos, essa legislação exerce um papel fulcral na atuação educacional brasileira em busca da superação de lacunas sociais entre negros e brancos no que tange ao usufruto de direitos sociais, que por vezes são desprezados pelo mito da democracia racial, desvalidando processos excludentes que se estruturam no racismo, no preconceito e na discriminização, além de reconfigurar a organização dos saberes previamente adotados pelas instituições escolares que ainda se pautam nos resquícios coloniais de epistemicídio e invisibilização de saberes e lutas dos povos negros.

Santos e Rodrigues (2016) afirmam que a organização curricular do sistema de ensino brasileiro elabora e dissemina diversas representações sociais racistas que ganham força ao passo que os profissionais da educação, por ação ou omissão, naturalizam e legitimam o racismo, repetindo os arquétipos da grande mídia que nos fazem retornar a citação sobre o sucesso ser branco, apresentada no início desse texto. Isso reverbera nas proposições de Ildete Carmo e Alexandra Rodrigues (2018) quando refletem sobre a identidade e subjetividade negra, afirmando que essas, são determinadas a partir do lugar social que cada um ocupa nas relações estabelecidas e mediadas pela cultura e pela imagem, incorporadas majoritariamente pela família e pela escola. Tais questões transpassam lógicas étnico raciais, de gênero, culturais, econômicas e incontáveis outras.

Essas são proposições que suscitam o resgate do texto publicado em 2001 por Eliane Cavalleiro, ex professora adjunta da Faculdade de Educação da UnB que, antes da implementação da Lei 10.639/03, já denunciava a relação entre escola e racismo. Segundo a autora, a premência de refletir sobre a temática racial não responsabiliza unicamente o espaço escolar pelos prejuízos da população negra, entretanto, nós educadores temos um compromisso de transformação social que assegure o posicionamento crítico e consciente de direitos civis, políticos e sociais capazes de isentar qualquer indivíduo dos resquícios coloniais eugenistas. É daí que emerge a necessidade de refletir: “é de fato um desejo da sociedade/escola brasileira constituir uma democracia em que seja possível a todo cidadão usufruir satisfatoriamente da estrutura do bem estar social?” (CAVALLEIRO, 2001). Conduzida por tal indagação, a autora iniciou uma pesquisa que observava a relação entre

professor/aluno, aluno/professor e aluno/aluno, descobrindo alguns padrões que inclusive foram observados pelo nosso grupo durante nossa experiência no Alumiar, 15 anos depois.

Entendendo que os discursos problemáticos que os alunos do CEAN atribuíram aos corpos negros na atividade citada anteriormente advêm de uma dinâmica escolar que não se posiciona e, geralmente, reforça os estereótipos que circundam estes corpos, o Alumiar promoveu um momento de discussão que sucedeu a atividade, como lembra João Nogueira:

Depois, quando vamos discutir no grande grupo e colocamos as fotos que eles escolheram para carreiras de sucesso e de criminalidade, eles visualizam a partir do diálogo que é oferecido pela mídia, “o que eu entendo e como eu sintetizo aquela informação” e aí eu vejo que várias pessoas estão pensando daquele jeito. E quando eu vejo essa organização do fracasso e do sucesso, eu consigo ver que atribui todo o fracasso a pessoas negras e todo o sucesso a pessoas brancas, e aí trabalhar isso e dar oportunidade para trabalhar estas opiniões e fazer uma simples pergunta: porque nós fizemos isso? E a partir dali eles conseguem observar o racismo e falas corriqueiras como “mas professor eu nunca vejo gente negra na TV se não for jogador de futebol ou artista”, então eles mesmos apontam as referências que aparecem na grande mídia de sucesso (João Nogueira, Alumiar, 2016. 03:02 min)

Desse modo, se é na escola que moram os ensinamentos de cidadania e transformação social que capacitam os indivíduos a atuarem enquanto cidadãos, percebendo desarmonias sociais e tentando transformar esse cenário, temos de nos atentar a responsabilidade que carrega um educador, superando o exercício profissional que assume um caráter bancário de escolarização que deposita acriticamente informações e conhecimentos por uma atuação que lute diariamente contra as desvantagens geradas por esses processos históricos. Essa e outras atividades de escuta denunciam que a instituição escolar ainda opera de modo não libertador, reproduzindo a relação alienada entre imagem e sociedade e ainda agindo na manutenção dos interesses de poder das classes dominantes em perpetuar seus lugares na sociedade. Isso justifica inclusive discussões recentes que se interessam pela criação uma “escola sem partido”, com projetos que idealizam a possibilidade do fazer pedagógico esvaziado de qualquer carga política, que por vezes confunde cargas partidárias com questões que refletem apenas sobre os vestígios de processos históricos que determinam lugares sociais de desvantagens a grupos específicos que foram afetados pelo processo colonial, por exemplo. Contradições à parte, a suposta neutralidade do “não se posicionar” por si só já não remete a um posicionamento?

Silva (2001) desenvolve uma pesquisa sobre a formação de educadores para o combate ao racismo, pontuando que há anos o Movimento Negro se organiza na formação e na produção de recursos didático-pedagógicos alternativos para a transformação de nossa sociedade racista. Se capacitados, estaremos aptos a adotar diversas estratégias que reverterem os equívocos presentes nos materiais didáticos e veículos midiáticos, ampliando inclusive de forma criativa as pistas apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o que eventualmente requer o apoio de recursos didático-pedagógicos que apresentem aos alunos, alunas e aos educadores novas formas de ver e estar no mundo.

É de suma importância que o professorado compreenda como operam as estruturas do racismo, percebendo o recorte racial nas diferenças de desempenho escolar entre alunos negros e brancos, que recorrentemente advém das lacunas de representatividade de seus corpos dentro das pautas e imagens escolares. É crucial também superar os discursos que responsabilizam somente os educadores negros pela luta, uma vez que é na escola que surgem os movimentos de exclusão social das crianças negras e, se não promovermos a igualdade em todas as instâncias, não há libertação e tampouco transformação. Tais coisas evidenciam que em nosso país, o critério racial ainda é determinante quando se trata de exclusão social e o descompromisso dos educadores em diluir a pauta negra no currículo escolar e em discussões cotidianas garante que tais leituras acompanhem as gerações para além dos muros escolares.

Sabe-se que a escola está repleta de discursos racistas cotidianos, enquanto os estudantes negros que vivenciam tais constrangimentos nem sempre são acolhidos. Cavalleiro (2001) afirma que a omissão do educador na intervenção de discursos como esses, sinalizam aos alunos negros que não podem contar com o corpo escolar, validando inclusive as ações do agressor que, por vezes, sequer é criticado. Esse tipo de convivência por parte dos profissionais da educação banaliza a seriedade do racismo. Sabemos que são imensuráveis os danos causados por essa e outras situações, porém, vale ressaltar mais uma das descobertas de Eliane Cavalleiro no artigo citado acima, que diz respeito inclusive à afetividade direcionada a crianças negras e brancas por parte dos educadores. Segundo a autora, é cedido um tratamento diferenciado e mais afetivo a crianças brancas, que naturalmente recebem olhares, abraços e beijos, enquanto inversamente na relação professor/aluno negro o contato físico se mostrou mais escasso, com pouca estimulação de afeto. Isso resulta num espaço que promove a atenção e incentivo a criança branca para que se sinta plenamente aceita e querida em

detrimento da imposição de um sofrimento sistemático às crianças negras que desde cedo tem tal espaço negado.

Novamente, acentua-se que tais práticas não se restringem ao espaço escolar, mas a não intervenção somente contribui para o reforço de tais ações. Ademais, da mesma maneira que os educadores devem se educar para atuar criticamente frente a cultura audiovisual e o regime de visibilidade, é necessário que tenhamos acesso a uma formação que possibilite a compreensão de nossa responsabilidade com a emancipação da população negra brasileira. Lima e Gabriel (2016) constataram que a legislação (10.639/2003) não é desconhecida pelo corpo docente escolar, entretanto as lacunas de (in)formação interferem diretamente em como os educadores se posicionam quanto a urgência de tais pautas. Ainda, não se trata de tornar o currículo “afrocentrado”, apenas de democratizar os espaços de discussão que restringem a pauta a questões pontuais (escravidão, por exemplo) e em momentos específicos, transformando o que deveria ser transversal a todas as disciplinas da matriz curricular em temáticas turistas que emergem somente no 20 de novembro¹².

Basta pensar sobre as informações que temos quando pensamos em África: quais são imagens veiculamos ao continente? Quais as línguas e países somos capazes de citar? Essas foram algumas questões provocadas pelo Programa Educativo do Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB) DF durante as mediações da exposição “EX ÁFRICA”, para o público escolar. Atuando como educador no programa, em conjunto com a equipe, cotidianamente percebemos a confusão na fala de diversos grupos de distintas faixas etárias e contextos sociais sobre África ser país ou continente, além de associações que poucas vezes ultrapassaram citações sobre savanas, fome, pobreza e escravidão. Discursos esses que confessam como a lei 10.639/03 não está sendo diluída no currículo nem na construção do PPPs (Projeto Político Pedagógico) das escolas brasileira que ainda restringem o ensino de África à história da escravidão e não promovem um espaço fértil de superação dos vestígios coloniais de desvalidação do corpo e da história negra. Nesse caso, foi só no espaço do espaço expositivo e por meio das imagens presentes na mostra, que expandimos em uma

¹² Dia da Consciência Negra no Brasil. Segundo a Comissão de Igualdade Racial da OAB-MG, esta é uma data admirável, pois ratifica a necessidade de manter acesa a chama da luta por justiça social, aplicação das leis, especialmente a 10.639/2003 e sobretudo a necessidade de conquistar de forma real, a luta dos negros no país, que iniciou-se antes mesmo da abolição da escravatura, em Quilombo dos Palmares, símbolo maior da resistência e luta do povo negro. (Gomes, 2013)

visita de duas horas as diversas questões pontuadas pelos artistas contemporâneos do continente, questões que também são nossas e determinantemente precisam de um espaço profícuo de aprofundamento. Como percebeu João Nogueira, em uma formação de mães educadoras no centro de desenvolvimento da criança na Estrutural, no Distrito Federal, tal “desvalidação” da negritude tem efeito perceptíveis nas imagens que temos de nós mesmos. Trabalhando com educadoras em sua maioria negras, João as instigou a refletir sobre como se percebiam no mundo, propondo que elas se desenhasssem:

Eu trabalhei com elas o auto retrato... só uma das dez se desenhou, todas as outras desenharam o ambiente em que viviam. Isso mostra como o auto retrato estava diretamente ligado a questão econômica e financeira delas. (João Nogueira, Alumiar, 2016, 11:26 min)

Figura 12: CCBB Educativo na Exposição EX ÁFRICA



Fonte: do autor

A estereotipação que circunda África e seus descendentes em diáspora, denunciam como se estrutura até hoje o ateneu escolar no Brasil, com olhares e saberes que demonstram o quanto é urgente a consciência dos que se denominam educadores de transformar esse espaço para que nos contemple enquanto sociedade frutífera capaz de superar os traumas

coloniais que inferiorizam os negros em diversas instâncias. Como vimos, a imagem, se usada não enquanto mero facilitador de uma lógica da escrita ou do entretenimento, mas sim enquanto um campo de problematizações que está carregado de disputas sobre visibilidade, sentidos, negociações e conflitos podem e devem se transformar em um campo de saber, como constata Sanz (2018). Se nos apropriarmos disso, especialmente no que diz respeito a questão racial, nos apropriaremos inclusive das imagens que nos contam histórias de sucesso, futuro, beleza e amor, ao invés de mostrar só o que causa dor.

Foi essa a perspectiva que adotamos enquanto Alumiar, em uma atividade de re-enquadramento que tinha o intuito de mostrar aos estudantes que a imagem é um recorte da realidade que incorpora uma narrativa e deixa diversas outras de fora. Com o uso de cartolina preta e uma fotografia impressa em papel A3 do artista contemporâneo Sebastião Salgado, alunas e alunos foram convidados a fazer um recorte da foto inicial e atribuir a este recorte um título que incorporasse uma nova narrativa, tecendo novos sentidos para a percepção, alargando a capacidade interpretativa de cada aluno. Para Sanz (2018) os textos-legendas são possibilidades de inventar novos dizeres acerca da imagem, fazer novas associações e roteiros de significantes, de desmontando o quadro geral das imagens, e quem sabe da sociedade.

Meio a esses outros olhares, encontramos “minha vizinha da África”, como nos diz Helena Rosa (ALUMIAR, 2017b, p. 60),

Quando ensinamos para as crianças o básico da fotografia, era para que compreendessem que uma imagem é uma narrativa. O foco, o enquadramento, a luz, as cores estão querendo nos contar uma história. Durante o nosso trabalho, as crianças foram se sentindo representadas, acolhidas em suas especificidades e aprenderam a ler as imagens e a identificar o que essas histórias querem nos contar. E, o mais importante, o trabalho lhes possibilitou criar novas imagens com novas perspectivas (...). Quando uma aluna negra escolheu a foto de uma negra idosa e escreveu aquela legenda, ela estava compreendendo e podendo dizer que sua ancestralidade é africana. Ela pôde se identificar como parte do povo negro em diáspora e pôde dizer isso. Algo muito diferente do que acontecia no início do semestre. Quando cheguei na escola, estava eu, mulher negra, gorda, de cabelos crespos dentro de uma escola onde os fenótipos das crianças se pareciam com os meus, mas a identificação delas era com as minhas colegas brancas. No começo, minha imagem causou estranhamento e curiosidade.

São essas as histórias de amor que devemos ouvir sobre a ancestralidade negra que, no caso da autora dessa narrativa, foi facilitada por processos que a posicionaram criticamente frente a imagens que negam sua história, mas não a impediu de desenvolver ela mesma uma história sobre si e, eventualmente, sobre todos os outros negros em diáspora. Isso

nos mostra que ao ampliar o universo discursivo escolar e as próprias concepções de linguagem e de leitura, transformamos a escola em um espaço capaz de formar os sujeitos para se posicionar, se expressar e participar do contexto em que vivem e não só absorverem informações impostas por um processo educativo tradicional, que me roubou os sentidos de existir dentro da escola, mas me motivou a buscar outros, como compartilhei no início do texto.

Figura 13: Minha vizinha da África



Fonte: do autor

Portanto, se nos posicionamos criticamente frente a imagens que institucionalizam o racismo, podemos criar imagens de uma educação que se coloque no anti-racismo?

3.2. Descolonizando imagens: lendo e fazendo outras narrativas

(...) E uma mãe de um menino chamado Erique, menino negro, ela me encontrou, me pegou pelo braço, e falou: - Nossa! Você é a Helena? O Erique fala o tempo inteiro de você. Ele fala: -Nossa! Tenho uma professora que black power. A minha professora é muito black power.

Reverbera na fala de Helena como é necessário um processo de renovação de imagens e principalmente de novas interpretações, possibilitando assim o desenvolvimento de um entendimento mais crítico sobre as imagens que consumimos e como elas determinam a maneira pela qual enxergamos o que nos cerca, para que a partir daí se possa reescrever e criar novas relações de sentido e afeto às imagens da mídia e também da nossa própria

imagem. Assim, partilhamos, educadores e educandos, um olhar reflexivo que permite o porvir da experiência, constituindo sujeitos capazes de dialogar com as diversas imagens e narrativas que cruzam nossos cotidianos. É nessa prática pedagógica que nos apropriamos do diálogo entre os textos e linguagens que permeiam o espaço escolar, a fim de constituir uma análise crítica que seja capaz de colocar os alunos enquanto interventores dos contextos que pertencem que, nesse caso, ultrapassou os muros da escola.

A partir desse novo ponto de vista, a escola se coloca na sociedade enquanto instituição formadora de sujeitos que não só leem imagens, mas também as cria, como analisa Roberto Veríssimo, um dos professores da escola que co-atuou com o Alumiar na escola Sonhém de Cima, ao afirmar que as crianças “passaram a ter uma percepção de mundo diferenciada do que eles tinham antes, havendo uma ampliação significativa da visão de mundo deles” (Sonhém com a câmera na mão, 2016, 02:07 min), processo que engatilhou inclusive a tomada de consciência dos próprios estudantes, o que se revela na fala de uma das alunas sobre sua experiência junto ao Alumiar: “eu comecei a observar muito mais as coisas por causa dessa aula da UnB” (Sonhém com a câmera na mão, 2016, 09:30 min).

Figura 14: Alumiar na Sonhém



Fonte: do autor

Esse processo formativo age de maneira bilateral, pois se fundamenta a partir da autonomia dos educadores que criavam os planos de aula a partir do que pensavam juntos, emancipando os estudantes de licenciatura a reais demandas do exercício pedagógico que é teórico-prático. Desse modo, o grupo unia o que se discutia dentro da universidade às substanciais pautas curriculares da escola, aplicando o resultado disso dentro de sala de aula, em grupo e de maneira criativa, estimulando conexões que transformam “experimentos” de diferentes linguagens em vivências significativas que produzam sentidos. Além disso, promove uma dinâmica democrática, já que os educadores do Alumiar atuavam juntos no mesmo grupo. Esse processo de discussão sobre imagens na escola e na universidade atua por meio de premissas transformadoras que, segundo João Nogueira, são urgentes:

É urgente discutir isso na universidade para que o olhar da escola já se possa ser ressignificado a partir das vivências, olhares, trocas e que não seja um processo a cargo do depois e talvez, mas sim um espaço de reflexão para questionar sobre a escola que queremos, já que a sociedade que queremos passa diretamente pela escola que queremos hoje. Então será reproduzir o que sabemos que não dá certo porque exclui, reprova, dá um atestado de fracasso? Ou ressignificar esse ambiente para que este seja um espaço realmente de transformação? Primeiro transformação do processo educacional, e como consequência a transformação dos processos sociais. (João Nogueira, Alumiar, 2016, 18:14 min)

Partindo desse princípio, o grupo percebeu que era necessário refletir sobre os estereótipos que ganham forma nas imagens do cotidiano, criando a oficina “as mídias e a criação dos estereótipos” que aconteceu com as estudantes do quinto ano da escola Sonhém de Cima, questionando inicialmente o que eles entendiam por estereótipo. A atividade se estruturou a partir da seleção de imagens prévias de pessoas em contextos diversos que foram distribuídas aos estudantes, solicitando que as classificassem a partir de 8 categorias: belo; feio; pobre; rico; sábio; ignorante; feliz; triste. Ao passo que iam classificando em grupo as fotografias, observamos quais eram os critérios de escolha para cada imagem, perguntando a eles: que história as imagens nos contam? O que será que essa pessoa estava pensando? Ela fala de algo bonito ou feio? Em seguida, os grupos discutiram a respeito de suas escolhas, enquanto permanecemos observando sem interferência os critérios utilizados, ouvindo o que pensavam sobre as características acima e como compreendiam o processo de tradução palavra-imagem. Ao finalizarem, nos posicionamos em roda para a escuta dos participantes, e em seguida relativizamos as fotos para discutir os processos que nos fazem determinar algo como bonito ou feio, feliz ou triste, rico ou pobre, sábio ou ignorante (de quê?). Para isso,

mudamos a ordem das colunas, mostrando que os conceitos são cambiantes nas imagens e que o estereótipo faz com que esqueçamos da beleza que existe em nosso cotidiano em detrimento das coisas que vemos na TV e nas redes sociais.

Figura 15: oficina sobre estereótipos



Fonte: do autor

A explicação sobre o conceito de estereótipo veio só depois, o entendendo como uma ideia preconcebida de algo ou alguém, de uma cultura, jeito de falar, de vestir, de amar. Em outras palavras, são rótulos que causam um impacto negativo nas pessoas. Conversamos sobre como essa ideia se repete e é reforçada através da televisão, redes sociais, revistas e etc, bem como às vezes, ele está dentro de nós em coisas que nem pensamos, simplesmente achamos que algo é feio ou bonito só porque alguém já havia dito que era assim. Segundo BARDIN (1977):

“ [...] na percepção da realidade, visto que uma composição semântica pré-existente, geralmente muito concreta e imagética, organizada em redor de alguns elementos simbólicos simples, substitui ou orienta imediatamente a informação objectiva ou a percepção real” (p.51).

Essa dinâmica se relacionou conceitualmente com a proposta de Larrosa (2002) quando discute sobre a ideia de opinião e o quanto isso interfere na experiência dos indivíduos, pontuando com imagens como por vezes a diversidade consolida suas barreiras na escola, convidando os preconceitos que carregamos enquanto educadores e educandos para dentro da sala de aula. Isso enfatiza as urgências de promover espaços educativos que valorizem a autonomia e criticidade dos indivíduos em formação, para que considerem as instâncias éticas, étnicas, estéticas e políticas que são demarcadas pela cultura audiovisual contemporânea (SANZ, 2018). Assim, se a grande mídia corrobora com o processo de validação de uma cultura hegemônica por meio do pensamento de arquétipos apresentados pelas imagens, é talvez na escola o único espaço em que os indivíduos terão a oportunidade de revolucionar seu pensamento e construir uma sociedade que supere as estruturas de (in)visibilidade.

A partir de trabalhos que incorporam a imagem enquanto intermédio de desconstrução de estereótipos e realocam as narrativas que supostamente são únicas, podemos ressignificar a relação que os alunos e alunas da Sonhém tinham consigo e com seus contextos sociais, imaginando e descrevendo narrativas como a “vizinha da África” e inclusive se apropriando positivamente de seus corpos, visto que no final do semestre já haviam alunas comentando sobre parar de usar chapinha e usar seus cabelos naturais, depositando na educadora Helena um referencial de beleza que condizia diretamente com seus corpos, passando a se colocar também nesse lugar de beleza que não mais era determinado por aquelas que parecem com a Larissa Manoela. Logo, se a escola se compromete em ser um espaço rodeado por representações positivas da cultura e dos corpos negros, está contribuindo diretamente no processo identitário dos estudantes, que eventualmente entenderão as estruturas sociais que consolidam o racismo, e o quanto antes, reivindicarão por uma sociedade cada vez menos racista. Isso ecoa inclusive fora dos muros da escola, quando a mãe de um dos alunos procura Helena para falar que o seu filho a reconhece enquanto a professora “black power”, como citamos no início deste subcapítulo. Isso mostra o quanto a imagem produz significado na vida dessas crianças e que a representatividade positiva é extremamente importante, já que ao se ver na Helena, o estudante pode também ser *black power*, bem como os outros negros que dividem circuitos sociais com o aluno.

Ao subverter o que a mídia determina enquanto beleza e sucesso, entendendo agora que também podem protagonizar tais narrativas, sugerimos então que as crianças da Sonhém

de Cima fotografassem “a beleza que só eles viam”, no exercício de que dessem visibilidade aos percursos, pessoas, animais, objetos ou qualquer coisa que materializasse a beleza que individualmente eles viam.

Elas, então, se aventuraram a fazer uma imagem pensada, refletida, uma imagem-pensamento. Para isso, com a ajuda dos educadores, debruçaram-se sobre a matéria imagética: mergulharam nos pontos de vista, na iluminação, no enquadramento, nas vozes sobrepostas, na polifonia de seu texto, na montagem de seus planos, nas sonoridades e nos silêncios do repertório visual. Mergulharam nos modos de ver e falar que a imagem produz; nos seus modos de perceber e de conhecer. Percorrerem assim um território inteiramente diferente do que estavam habituados de experimentação do pensar. (SANZ, et al, 2018, p.96)

Como resultado, os alunos e alunas enquadraram seu cotidiano com imagens que se apresentavam com intimidade, não enquanto produto do que eles viam, mas como substrato do que eles eram, revogando inclusive o impulso contemporâneo de falar de si numa esfera espetacular (SANZ et al, 2018). Aqui, se materializou o gesto de tornar visível o que no regime se esconde por trás de um empresariamento do eu, já que cada imagem escolhida atravessou as palavras que contavam os detalhes de suas histórias, com ângulos que não tinham de se adequar aos quadros gerais da imagem, mas sim estabelecer novas relações com o vivido, protagonizando-os em seus próprios enredos de vida.

Figura 16: Explicando minhas imagens



Fonte: do autor.

Esses novos sentidos que atribuímos a vida após a tomada de consciência do regime de visibilidade transforma inclusive a maneira que recebemos o olhar do outro, visto que em uma experiência imagem-educativa com mulheres catadoras de lixo na estrutural em outro projeto, João nogueira compartilha que

[A fala] Não era mais de um lugar miserável, era uma fala de esperança de se ressignificar e de se colocar como alguém ativo que estava ali numa busca pela melhora de mudar, e não simplesmente para retratar a miséria, “o esgoto”, “resíduos”, “ah, o lixo”, mas como a gente ressignifica a comunidade, o processo dos catadores e catadoras na regulamentação do trabalho. Então era um processo ativo de participação que saia da visão do outro, que teve uma fala bem interessante “então professor, nós não somos mais um objeto de estudo” foi muito forte isso, “hoje nós estamos refletindo e produzindo sobre a nossa comunidade, não é ninguém de fora que tira uma foto e vai falar sobre o que ele acha. Isso sai da lógica de sentir o cheiro do lixo, porque muitas vezes nós temos esse cheiro por estarmos no lixo”.(João Nogueira, ALUMIAR, 2016, 11:26 min)

Desse modo, como ressalta Sanz (2018), a educação ganha outras aberturas que geram novos lugares de visão, transformando as imagens que nos constituem enquanto sujeitos da cultura contemporânea em matéria de reflexão e invenção. Vale ressaltar que a análise crítica das imagens não nos exclui do regime de visibilidade, entretanto, se compreendermos a tecitura hegemônica das imagens, experimentando criticamente os processos que dão origens a essas imagens, podemos nos apropriar para enquadrar outras narrativas imagéticas que abarcam uma nova ética do olhar. Então, se “todo o presente é determinado pelas imagens que lhe são sincrônicas” como nos diz Walter Benjamin, quais as imagens temos de criar para dar origem a uma educação de caráter antirracista?

Por meio das discussões promovidas nesse texto é possível entender que a imagem atua na contemporaneidade enquanto uma instituição formadora de nossa subjetividade, dando vitalidade ao regime de visibilidade que se instaurou nessa lógica da sociedade do espetáculo. Essa nova dinâmica social posiciona os indivíduos a entender a imagem enquanto dispositivo de nossa atual experiência, que atravessa um conjunto heterogêneo de discursos, lugares, saberes e tantas outras dinâmicas que se vinculam a nossa cultura e nos posiciona enquanto sujeitos em nossas próprias vidas, sejam elas orgânicas ou virtuais. (SANZ et al, 2018).

Isso justifica a responsabilidade que a escola tem de incorporar reflexões sobre essas imagens que muitas vezes operam em prol do esvaziamento de sentido no processo educativo, e contribuem para que nossas narrativas de vida sejam meramente combustível

para o sistema econômico capitalista, que nos quer enquanto sujeitos que consomem e não que refletem e transformam. Essas imagens inclusive corroboram com a perpetuação de diversas lógicas de privilégio e marginalização social, camuflando as diversas questões sociais advindas de processos históricos coloniais que validam, até hoje, modos de vida racistas que nos obrigam a viver em função do regime de visibilidade, mas tendo corpos e urgências sociais que são escancaradamente invisibilizados.

Emerge então a necessidade de inclusão dessas pautas que refletem sobre a imagem dentro dos espaços formativos, partindo da universidade, para que se capacite os profissionais da educação a também compreender o lugar que ocupam nessa sociedade e, posteriormente, se constitua uma praxis pedagógica carregada de sentido e interesse em fazer da sociedade um espaço democrático a todos os indivíduos. Para isso, é necessário se apropriar desses dispositivos imagéticos e transformá-los em categorias políticas de dimensões micro e macro no usufruto pedagógico, construindo uma relação crítica com as imagens, promovendo relações autônomas que capacitem os sujeitos a expressarem o que sentem, tendo referenciais em diversas instâncias para então produzir e expressar narrativas a partir de suas próprias perspectivas.

São essas inquietações que nortearam as experiências pedagógicas do Alumiar, que a partir de um campo interdisciplinar que é demasiadamente complexo, mas ao mesmo tempo fértil, que em parceria com a imagem experimenta construir espaços de diálogo horizontais entre educadores e estudantes, que constroem juntos outras dinâmicas de produção, de circulação e afetação - distinta das que são mediadas por imagens “emblemáticas” - para que novos lugares de visão sejam inventados e que de fato as imagens sejam vistas (BRUNO, 2014, p. 142).

Tudo isso dialoga com a possibilidade de promover experiências aos que veem e produzem imagens, visto que ao se posicionar criticamente frente a cultura audiovisual, os atravessamentos geram novas experiências, ângulos, narrativas que subvertem a hegemonia que foi tecida pelo regime de visibilidade. Subvertemos ainda, os modos de ver e ser em seus próprios contextos, criando um novo acervo do conhecimento humano para que se aproprie do presente histórico e nele intervire em urgências de nossa atualidade, instaurando problematizações e aberturas na formação dos indivíduos (SANZ et al, 2018)

É nessa nova construção de suas imagens que mora o exercício de uma prática que se coloca enquanto “anti-racista”, pois está interessada em novas narrativas que transformam os circuitos já instaurados, colocando os alunos negros em evidência para que falem com propriedade de suas narrativas, atuais ou ancestrais como fez nossa “netinha da diáspora”, que citou a vizinha da África, entendendo que há muito mais sobre nós do que histórias de dor. Encerro esse trabalho como uma professora que tive em minha trajetória gostava de iniciar suas aulas, falando de amor. Resgatando aqui a história de amor que encanta as primeiras páginas de sua tese de doutorado, narrando o amor entre Exu e Oxum:

Exu é o Orixá dos caminhos, é o mensageiro, patrono das comunicações, Orixá que representa os meios de comunicação. Portanto é ele o Senhor do Cinema. Oxum é a deusa da beleza e da riqueza, rainha da água doce dos rios, responsável pela intimidade e pela diplomacia. É ela a Deusa do amor. O deus do Cinema e a deusa do Amor apresentados, peço licença para contar como foi o encontro amoroso desse casal: Oxum sempre foi uma mulher vaidosa. Inteligente, bela e elegante, era uma mulher independente e seu maior desejo era conhecer os mistérios do Ifá (nome de um Oráculo dos Iorubás na Nigéria). Tinha sede do conhecimento, por isso desejava conhecer os oráculos, precisava conhecer o passado, presente e futuro, pois somente assim se sentiria realizada. Ao saber que Exu possuía tal habilidade, pensou bastante a respeito e resolveu procurá-lo. Exu era o homem mais belo e cobiçado da comunidade. Assim que se viram, simultaneamente seus corações se encantaram, foi amor à primeira vista. Um misto de inclinação, atração, apetite, paixão, querer bem, satisfação, conquista, desejo, libido. Um amor arrebatador, desses que tiram o fôlego, que bambeiam as pernas, que fazem a gente se sentir feliz. Um amor de cinema. Apaixonados, ela usou toda sua doçura e encanto e ele usou toda sua sedução e charme. Exu, enamorado, ensinou para ela os segredos do Ifá. Juntos fizeram planos, cozinham, dançaram, trocaram juras de amor. Juntos viveram tristezas e alegrias, e por acreditarem e vivenciarem dia a dia a mais bela história de amor, juntos viveram felizes por muitos e muitos finitos anos e infinitos tempos. (SOUZA, 2013, p.18)

Desse modo, usar a imagem para reconstruir as histórias da população preta dentro da escola, nada mais é do que fazer jus ao amor.

4. Considerações Finais

Como vimos neste trabalho, a imagem materializa modos de ser, de ver, de aprender. Na contemporaneidade, as imagens se fundem à experiência, capturando a maneira pela qual nos vemos e nos mostramos, diluindo nossa existência na dinâmica de uma sociedade do espetáculo, que regida pelo consumo, confunde o *ser* com o *ter*. Nos tornamos então, uma sociedade da informação, que sabe sobre tudo o que acontece em qualquer lugar do mundo e a qualquer hora, mas a real experiência, que nos transforma não acontece.

Tal regime de informação se efetiva a partir, sobretudo, da imagem. Trata-se de um regime de visibilidade que nos coloca em evidência 24h por dia, fazendo de nossas vidas um constante show do eu, padronizando estéticas, desejos, discursos, e grande parte das questões que nos passam, o que se incorpora a nova dinâmica escolar, que traz esses modos de ver e viver pra dentro da sala de aula, nos emergindo num tsunami de imagens que sequer nos atravessa. Desse modo, é necessário perceber a presença dessas imagens que nos constituem, nos educando a lê-las criticamente, percebendo, assim, as nuances que validam as lógicas de consumo e manutenção de classe e outras estruturas sociais, como o racismo. Frente a isso, percebemos que esse regime de visibilidade invisibiliza os corpos negros nas construções de suas narrativas, fomentando um não-lugar a população negra, que está inserida no regime, mas permanece invisível.

É necessário então, incorporar a escola o espaço de formação do olhar, que nos permita revolucionar esse regime que estereotipa, marginaliza e não representa os corpos negros, que já na escola, se percebem enquanto sujeitos alheios aos territórios contemporâneos. Essas discussões foram promovidas pelos integrantes do Alumiar, em diversas experiências que transformaram os alunos e os educadores, motivando-os a construir novas narrativas, que os colocam como protagonistas de seus próprios enredos, incorporando novos modos de ver e ser a partir da beleza que eles veem, e não mais do que as imagens da mídia afirmam.

5. Desdobramentos futuros

Espera-se então que esses enquadramentos permeiem o set escolar, transformando educadores e estudantes em prol de transformações sociais que clamam pela urgência de uma nova sociedade, que não mais determine o que somos, como nos vemos e nos mostramos a partir de referenciais excludentes que alimentem o consumo e especialmente o racismo.

Expresso aqui minha eterna gratidão ao projeto Alumiar, integrantes e alunos que determinam minha jornada educativa enquanto acadêmico e também enquanto sujeito, motivado a sempre buscar pela transformação, beleza e amor, desejando que todos possam ser atravessados por essas novas imagens também, lutando todos os dias por uma sociedade que execra qualquer tipo de marginalização.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Ione. **Solange Couto: '37 personagens. 25 empregadas. 7 não estereotipadas.** *Huffpost Brasil*, 2015. Disponível em: <https://www.huffpostbrasil.com/2015/11/26/solange-couto-37-personagens-25-empregadas-7-nao-estereotipa_a_21684894/>. Acesso em: 17 mar. 2019.

ALUMIAR. **Memórias do projeto 2015 e 2016.** Brasília: Universidade de Brasília, 2016. Disponível no blog AlumiAr: Pensamentos e experiências sobre Educação e Imagem (<https://lavfeunb.wordpress.com>)

ALUMIAR. **Transcrição das entrevistas para o filme “quando reinventamos o olhar”.** Brasília: Universidade de Brasília, 2017. Disponível no blog AlumiAr: Pensamentos e experiências sobre Educação e Imagem (<https://lavfeunb.wordpress.com>)

ALUMIAR. **Relatório parcial 2017.** SANZ, Cl. (org.). Brasília: Universidade de Brasília, 2017b.

AUGÉ, Marc. ([1992] 2005). **Não lugares: introdução a uma antropologia da sobremodernidade.** 1ª edição francesa. Lisboa, 90 Graus.

BARBOSA, Karina Gomes; SOUZA, Francielle Neves de. **A solidão das meninas negras: apagamento do racismo e negação de experiências nas representações de animações infantis.** *Revista Eco Pós.* v. 21, n. 3, Rio de Janeiro, RJ. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BELARMINO, R.; BORGES, Larissa Amorim; MAGALHÃES, M. de S. A princesa branca dos contos de fadas e a mulher negra da vida real: uma discussão sobre gênero e raça no conto da cinderela. **Fazendo Gênero**, v. 9, 2010.

BENJAMIN, Walter. “Experiência e pobreza”, e “O narrador”. In: **Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política** (Vol. 1). Ed. Brasiliense. 1994.

BRUNO, Fernanda. Máquinas de ver, modos de ser: visibilidade e subjetividade nas novas tecnologias de informação e de comunicação. **Revista Famecos**, v. 11, n. 24, p. 110-124, 2004.

CARMO, Ildete Batista e RODRIGUES, Alexandra Militão. Com quem eu me pareço? A construção da identidade étnico racial na educação infantil In: **Infâncias, histórias e Emoções: Processos imaginativos em narrativas de criança**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2018.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: Repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001b, p. 141 -160

CRUZ, Helena Maffei. O show do Eu: a intimidade como espetáculo – Paula Sibília. **Revista Nova Perspectiva Sistêmica**, Rio de Janeiro, n. 45, p. 125-127. Abril 2017

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro, RJ. Contraponto, 1997

DIAS, Cristiane e COUTO, Olivia Ferreira do. As redes sociais na divulgação e formação do sujeito do conhecimento: Compartilhamento e produção através da circulação de ideias. In: **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, SC, v. 11, n. 3, p. 631-648, set./dez. 2011

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras Brancas**. Salvador, BA. EDUFBA, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1981.

GOMES, Nina Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação antirracista: caminhos abertos pela lei federal 10639/03**. Vol.3. SECAD/MEC, Brasília/DF, 2005, p.39-62

GOMES, Vera Lúcia Sabino. A Importância do Dia 20 de novembro para a OAB e Comissão de Igualdade Racial, 2013. Disponível em: <<https://oab->

mg.jusbrasil.com.br/noticias/100193587/a-importancia-do-dia-20-de-novembro-para-a-oab-e-comissao-de-igualdade-racial> Acesso em: 21 mar. 2019

HAJE, Lara. Mulheres negras são as mais atingidas pelo feminicídio e pela criminalização do aborto. Câmara Legislaiva. (S.I.) 20/11/2018. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/DIREITOS-HUMANOS/565686-MULHERES-NEGRAS-SAO-AS-MAIS-ATINGIDAS-PELO-FEMINICIDIO-E-PELA-CRIMINALIZACAO-DO-ABORTO.html>> Acesso em: 21 mar. 2019

LAV FE UNB. **Projeto Alumiar**. Brasília: Universidade de Brasília. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uKJzyhGSD8&t=97s>> Acesso em: 08 mar 2019

LAV FE UNB. **Sonhém com a câmera na Mão**. Vídeo produzido com os alunos do 5º ano da Escola Classe Sonhém de Cima na região da Fercal, Sobradinho/DF. Brasília: Universidade de Brasília. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GL-QtAUb8xc&t=673s>> Acesso em: 08 mar 2019

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão & Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Nº 19, Jan – Março, p. 20-28, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>

LIMA, Gildeone Brandão; GABRIEL, Alice de Barros. Análise da aplicação da Lei 10.639/03 nos anos finais do ensino fundamental nas escolas municipais de Unaí/MG. In: Santos, D.S; FILICE, R.C.G e Rodrigues, R.M.M. (Orgs) **Políticas públicas e raça: avanços e perspectivas, Coleção - gestão de políticas públicas em gênero e raça**. 1º ed. São Paulo, SP. MW editora, 2016.

MONDZAIN, Marie-José. **O que você vê? Uma conversa filosófica**. Belo Horizonte, MG. Autêntica Editora, 2012

O GLOBO. **Relembre os protagonistas de todas as temporadas de ‘Malhação’** [S.I] 2018. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/cultura/revista-da-tv/relembre-os-protagonistas-de-todas-as-temporadas-de-malhacao-19520461>> Acesso em: 19 mar. 2019

OLMOS, Ana. Vergonha de si. A violência invisível da publicidade infantil. In: FONTENELLE, L. (Org) **Criança e consumo: 10 anos de transformação**. 1ª ed. São Paulo, SP. 2016

RAMOS, Aline. **As reações dos brancos à postagem deste gari mostram quem realmente faz "mimimi"**. Buzzfeed, 2018. Disponível em: <<https://www.buzzfeed.com/br/ramosaline/video-gari-racismo-mimimi-brancos>> Acesso em: 18 mar. 2018

SOUZA, Edileuza Penha de. **Cinema na panela de barro: Mulheres negras, narrativas de amor, afeto e identidade**. 2013. Tese (Doutorado em educação) Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

SANTOS, Deborah Silva; RODRIGUES, Ruth Meyre M. O movimento negro e a construção da agenda com recorte racial no âmbito das políticas públicas educacionais. In: Santos, D.S; FILICE, R.C.G e Rodrigues, R.M.M. (Orgs) **Políticas públicas e raça: avanços e perspectivas, Coleção - gestão de políticas públicas em gênero e raça**. 1º ed. São Paulo, SP. MW editora, 2016.

SANZ, Claudia Linhares; SOUZA, Lídice de.; FERREIRA, Tiago Augusto. **A imagem como campo de disputa**. In: VERSUTI, A.C; SANTOS, G. L. (Orgs) Educação, tecnologias e comunicação. 1ª ed. Brasília, DF. Viva editora, 2018.

SIBILIA, Paula. **O show do eu: a intimidade como espetáculo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

_____. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Fernanda Coelho da. **A juventude na Mídia Brasileira: estereótipos e exclusão.** Revista Anagrama. Ano 1 - Edição 4 – Junho/Agosto de 2008

SILVA, Maria Aparecida (Cidinha) da. **Formação de educadores/as para ao combate ao racismo: mais uma tarefa essencial.** In: CAVALLEIRO, Eliane (Org) Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo (SP). Summus editora, 2001

TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach; ROLAND, Leticia Coelho; FABRE, Marie-Christine Julie Mascarenhas; KONRATH, Mary Lúcia Pedroso. Jogos Educacionais. **Revista CINTED-UFRGS**, Novas Tecnologias na Educação. Porto Alegre, RS. V.2, nº1 Março, 2004