



Aurum
EDITORA

FOTOGRAFIA COMO AGENTE EDUCATIVO

Contribuições Teóricas para a Prática
Pedagógica na Cibercultura da
Educação Básica

ROSÁLIA CÁSSIA PACHECO DE ALMEIDA NICOLINI



Aurum
EDITORA

FOTOGRAFIA COMO AGENTE EDUCATIVO

Contribuições Teóricas para a Prática
Pedagógica na Cibercultura da
Educação Básica

ROSÁLIA CÁSSIA PACHECO DE ALMEIDA NICOLINI

AURUM EDITORA LTDA – 2026

Curitiba – Paraná - Brasil

EDITOR CHEFE

Lucas Gabriel Vieira Ewers

AUTORA DO LIVRO

Rosália Cássia Pacheco de Almeida Nicolini

EDIÇÃO DE TEXTO

Stefanie Vitoria Garcia de Bastos

EDIÇÃO DE ARTE

Aurum Editora Ltda

IMAGENS DA CAPA

Freepik, Canva.

BIBLIOTECÁRIA

Bruna Heller

ÁREA DE CONHECIMENTO

Ciências da Educação

Copyright © Aurum Editora Ltda

Texto Copyright © 2026 Os Autores

Edição Copyright © 2026 Aurum Editora
Ltda



Este trabalho está licenciado sob uma
licença Creative Commons Attribution-
NonCommercial-NoDerivatives
4.0 International License.

A responsabilidade pelo conteúdo, precisão e veracidade dos dados apresentados neste texto é inteiramente do autor, não refletindo necessariamente a posição oficial da Editora. O trabalho pode ser baixado e compartilhado, desde que o crédito seja dado ao autor, mas não é permitida a modificação do conteúdo de qualquer forma ou seu uso para fins comerciais.

A Aurum Editora se compromete a manter a integridade editorial em todas as fases do processo de publicação, prevenindo plágio, dados ou resultados fraudulentos, e assegurando que interesses financeiros não afetem os padrões éticos da publicação. Qualquer suspeita de má conduta científica será verificada com atenção aos princípios éticos e acadêmicos. Todos os manuscritos passaram por uma avaliação duplo-cega, realizada pelos membros do Conselho Editorial, e foram aprovados para publicação com base em critérios de imparcialidade e objetividade acadêmica.

CORPO EDITORIAL

Adicélia Rodrigues Souza - Graduada em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Adriano Rosa da Silva - Mestre em História Social pela Universidade Federal Fluminense.

Alessandro Sathler Leal da Silva - Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Alex Lourenço dos Santos - Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Catalão.

Aline Borba Alves - Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Maranhão.

Amanda Pereira Moreira - Mestra em Letras pela Universidade Federal de Lavras.

Antonio Ismael Lopes de Sousa - Doutorando em Linguística e Literatura pela Universidade Federal do Norte do Tocantins.

Ayla de Jesus Moura - Mestra em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco.

Bárbara Silvestre da Silva Pereira - Doutoranda em Enfermagem e Biociências pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Bianca Martins Knap - Mestranda em Direito Econômico e Desenvolvimento pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Camila Aparecida da Silva Albach - Doutoranda em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Carina Mandler Schmidmeier - Mestranda em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Carlos Adriano Martins - Doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul.

Carolline Nunes Lopes - Mestra em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Cláudio Alberto de Sá Quirino - Mestre profissional em Administração Pública (PROFIAP) pela Universidade Federal do Vale do São Francisco.

Damião Evangelista Rocha - Doutorando em Saúde e Desenvolvimento Humano pela Universidade La Salle - Canoas.

Daniel da Rocha Silva - Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe.

Daniel Rodrigues de Lima - Mestre em História pela Universidade Federal do Amazonas.

Diego Emanuel Veis Bentancourt - Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria.

Diego Pinto de Oliveira - Mestre em Ciências Farmacêuticas pela Universidade Federal de Alfenas.

Elberto Teles Ribeiro - Mestrando em Geografia pela Universidade Federal da Grande Dourados.



Equiton Lorengian Grégio - Mestre em Ciência e Tecnologia Ambiental pela Universidade Federal da Fronteira Sul.

Evaldo Batista Mariano Júnior - Doutorando em Educação pela Universidade de Uberaba.

Fábio Henrique de Souza Lacerda - Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso.

Fabio José Antonio da Silva - Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina.

Fabricio do Nascimento Moreira - Doutorando em Administração pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Felipe Antônio da Silva - Graduado em Direito pelo Centro Universitário Unihorizontes.

Flávia Maria Silva Brito - Doutora em Recursos Florestais pela Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz.

Flávio Roberto Chaddad - Mestre em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

Francisco Samuel Laurindo de Lima - Graduado em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará.

Francisco Welton Machado - Editor Independente - Graduado em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí.

Gabriella de Moraes - Doutora em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Gleyson Martins Magalhães Reymão - Mestre Profissional em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação pelo Instituto Federal do Pará.

Glicerinaldo de Sousa Gomes - Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Paraíba.

Gustavo Boni Minetto - Mestrando em Educação, Linguagens e Tecnologia pela Universidade Estadual de Goiás.

Gutemberg Rapôso da Silva Ferreira - Doutorando em Linguística e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins campus de Porto Nacional.

João Vitor Silva Almeida - Graduado em Gestão de Cooperativas pela Universidade Federal do Tocantins.

Joelson Lopes da Paixão - Doutorando em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Santa Maria.

Joice Marisa Görgen Junqueira - Mestra em Educação pela Universidade La Salle - Canoas.

José Bruno Martins Leão - Doutor em Sistema Constitucional de Garantia de Direitos pela Instituição Toledo de Ensino.

José Carlos dos Santos Silva - Mestrando em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco.



José Cláudio da Silva Júnior - Mestrando em Ciências da Saúde pela Universidade de Pernambuco.

José Henrique Rodrigues Machado - Doutor em Ciências Sociais - Programa de Performances Culturais, pela Universidade Federal de Goiás.

José Leonardo Diniz de Melo Santos - Mestre em Educação, Culturas e Identidades pela Universidade Federal Rural de Pernambuco.

José Marciel Araújo Porcino - Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba, UFPB, Brasil.

José Neto de Oliveira Felipe - Doutorando em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade de Passo Fundo.

José Ronaldo de Freitas Machado - Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba.

Jungley de Oliveira Torres Neto - Doutor em Ciência da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

Karyne Oliveira Coelho - Doutora em Ciência Animal pela Universidade Federal de Goiás.

Layse da Silva Vieira - Mestranda em Vigilância em Saúde pela Universidade Iguazu.

Lidiana da Cruz Pereira - Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí.

Lidiane Álvares Mendes - Doutoranda em Estudos de Cultura Contemporânea pela Universidade Federal de Mato Grosso.

Luan Brenner da Costa - Editor Independente - Graduado em Enfermagem pela Fundação Herminio Ometto.

Lucas Matheus Araujo Bicalho - Mestrando em Historia pela Universidade Estadual de Montes Claros, UNIMONTES, Brasil.

Lucia Helena Santana Ferreira - Doutoranda em Direito pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Luciano Victor da Silva Santos - Mestrando em Hotelaria e Turismo pela Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Brasil.

Luzia Eleonora Rohr Balaj - Doutoranda em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Magno Fernando Almeida Nazaré - Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão.

Maiara Martins Doná - Mestra em Educação pela Universidade de Sorocaba.

Maickon Willian de Freitas - Mestre em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.



Maikon Luiz Mirkoski - Mestre Profissional em Matemática em Rede Nacional pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Mailson Moreira dos Santos Gama - Doutorando em História pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Marcelo Bustamante Chilingue - Doutorando em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Marcelo Carvalho da Conceição - Doutor em Biologia Estrutural e Funcional pela Universidade Federal de São Paulo.

Marcos Scarpioni - Doutorando em Ciência da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

Maria da Luz Olegário - Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba.

Maria Nazaré Lopes Baracho - Doutoranda em Odontologia pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - Campus JK.

Marilha da Silva Bastos - Mestranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará.

Marinely Aparecida Clemente - Mestra em Direito pela Universidade do Oeste de Santa Catarina.

Mario Marcos Lopes - Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos.

Marlon Messias Santana Cruz - Doutor em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Michael Douglas Alves dos Santos - Mestrando em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos pela Universidade do Estado da Bahia.

Mirna Liz da Cruz - Editora Independente - Graduada em Odontologia pela Universidade Federal de Goiás.

Natan Gomes dos Santos - Graduado em Biomedicina pela Faculdade Madre Thais.

Newton Ataíde Meira - Mestrando em Desenvolvimento Social pela Universidade Estadual de Montes Claros.

Plinio da Silva Andrade - Mestrando em Ciências da Educação pela Universidade Leonardo Da Vinci.

Rafael José Kraisch - Doutorando em Neurociências pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Romário Silva Ribeiro - Doutorando em Educação pela Christian Business School.

Ryan Dutra Rodrigues - Editor Independente - Graduado em Psicologia pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas.

Samuel Francisco Rabelo - Doutorando em Direitos Humanos pela Universidade Tiradentes.

Sebastião Lacerda de Lima Filho - Doutorando em Medicina Translacional pela Universidade Federal do Ceará.



Silvana Maria Aparecida Viana Santos - Mestra em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST University.

Silvio de Almeida Junior - Doutor em Promoção de Saúde pela Universidade de Franca.

Stefany Reis Marquioli - Mestra em História Social pela Universidade Estadual de Montes Claros.

Suely Maria da Silva - Mestra em Gestão Pública Para o Desenvolvimento do Nordeste pela Universidade Federal de Pernambuco.

Swelen Freitas Gabarron Peralta - Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná.

Talita Benedcta Santos Künast - Doutoranda em Biodiversidade e Biotecnologia pela Universidade Federal de Mato Grosso.

Tályta Carine da Silva Saraiva - Mestra em Agronomia pela Universidade Federal do Piauí.

Thiago Silva Prado - Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá.

Vinicius Valim Pereira - Doutor em Zootecnia pela Universidade Estadual de Maringá, UEM, Brasil.

Wilson Moura - Doutor em Psicologia pela Christian Business School.

Yohans de Oliveira Esteves - Doutor em Psicologia pela Universidade Salgado de Oliveira.

Zaqueu Henrique de Souza - Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Jataí.



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

N644f Nicolini, Rosália Cássia Pacheco de.
Fotografia Como Agente Educativo [recurso eletrônico] : Contribuições Teóricas Para a Prática Pedagógica na Ciberultura da Educação Básica / Rosália Cássia Pacheco de Almeida Nicolini. – Curitiba, PR: Aurum Editora, 2026.
Dados eletrônicos (1 PDF).

ISBN 978-65-6223-031-4

1. Ciberultura. 2. Educação básica. 3. Fotografia.
4. Linguagem visual. 5. Prática pedagógica.
6. Tecnologias digitais. I. Título.

CDU 37:77

Catalogação na fonte: Bruna Heller (CRB10/2348)

Índices para catálogo sistemático:

1 Educação 37
2 Fotografia 77

DOI: 10.63330/livroautoral762026-

Aurum Editora Ltda
CNPJ: 589029480001-12
contato@aurumeditora.com
(41) 98792-9544
Curitiba - Paraná



AUTORA



Rosália Cássia Pacheco de Almeida Nicolini

Licenciada em Matemática pela Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE), pós-graduada em Educação de Jovens e Adultos pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (FIJ) e Mestre em Tecnologias Emergentes na Educação pela MUST University. Atua na área da Educação, com ênfase no ensino de Matemática, formação de professores e integração de tecnologias educacionais ao processo de ensino e aprendizagem. Desenvolve estudos voltados às metodologias ativas, inovação pedagógica e uso de tecnologias emergentes na educação, contribuindo para a promoção de práticas educacionais inovadoras e para a melhoria da qualidade do ensino.



RESUMO

As transformações decorrentes da incorporação das tecnologias digitais na sociedade contemporânea têm provocado mudanças significativas nos processos educacionais, exigindo a reconfiguração das práticas pedagógicas. Nesse contexto, a fotografia destaca-se como uma importante linguagem visual na cibercultura, favorecendo a produção, a comunicação e o compartilhamento de informações. Este estudo tem como objetivo analisar as contribuições teóricas da fotografia, enquanto agente educativo, para a prática pedagógica na cultura digital na educação básica. A pesquisa parte da compreensão de que a crescente presença das imagens no cotidiano demanda reflexões sobre seu potencial formativo, especialmente diante dos desafios enfrentados por professores imigrantes digitais, que nem sempre tiveram acesso, em sua formação inicial, ao uso pedagógico das tecnologias digitais. Fundamentada em autores como Barbosa (2012) e Prensky (2001), a investigação discute a relação entre fotografia, educação e cultura digital, destacando a imagem como instrumento de comunicação, expressão, memória, identidade e construção do conhecimento. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, desenvolvida a partir da análise de produções científicas relacionadas à temática. Os resultados indicam que a fotografia tem potencial para promover aprendizagens mais significativas, estimular a participação ativa dos estudantes, favorecer a leitura crítica da realidade e contribuir para a inovação das práticas pedagógicas. Conclui-se que a fotografia, quando compreendida como linguagem educativa e criticamente integrada às práticas escolares, pode constituir um importante recurso para a formação de sujeitos mais reflexivos e atuantes na cultura digital.

Palavras-chave: Cultura digital; Educação básica; Fotografia; Linguagem visual; Prática pedagógica; Tecnologias digitais.



ABSTRACT

The transformations resulting from the integration of digital technologies into contemporary society have brought about significant changes in educational processes, requiring a reconfiguration of pedagogical practices. In this context, photography stands out as an important visual language in cyberculture, facilitating production, communication, and sharing of information. This study aims to analyze the theoretical contributions of photography, as an educational agent, to pedagogical practice in digital culture within basic education. The research is based on the understanding that the growing presence of images in everyday life calls for reflection on their educational potential, especially considering the challenges faced by digital immigrants, teachers who did not experience the full integration of digital technologies into educational processes during their initial training. Grounded in the works of authors such as Barbosa (2012) and Prensky (2001), the study discusses the relationship between photography, education, and digital culture, highlighting images as instruments of communication, expression, memory, identity, and knowledge construction. This qualitative bibliographic research was conducted by analyzing scientific publications on the topic. The findings indicate that photography has the potential to promote more learning that is meaningful, encourage active student participation, foster critical reading of reality, and contribute to the innovation of pedagogical practices. It is concluded that photography, when understood as an educational language and critically integrated into school practices, can be an important resource for developing more reflective and active subjects within digital culture.

Keywords: Basic education; Digital culture; Digital technologies; Photography; Pedagogical practice; Visual language.



PREFÁCIO

Vivemos em uma sociedade na qual as imagens ocupam lugar central na comunicação, na construção de memórias, na expressão de identidades e na produção de sentidos. Em meio à expansão das tecnologias digitais, fotografar deixou de ser apenas uma forma de registrar acontecimentos e passou a constituir uma prática cotidiana de olhar, interpretar e representar o mundo. Nesse contexto, pensar a fotografia no campo educacional significa reconhecer seu potencial como linguagem, experiência e possibilidade de conhecimento.

Esta obra propõe um deslocamento necessário: compreender a fotografia para além de sua função ilustrativa ou instrumental e reconhecê-la como linguagem educativa capaz de favorecer processos de aprendizagem mais críticos, criativos, reflexivos e significativos. Quando integrada de maneira intencional às práticas pedagógicas, a imagem pode aproximar os conhecimentos escolares das experiências dos estudantes, estimular a produção de narrativas, ampliar as possibilidades de expressão e favorecer diferentes formas de participação e construção do conhecimento.

A cultura digital, entretanto, não modifica apenas os instrumentos utilizados na educação; ela transforma as próprias formas de perceber, produzir e compartilhar a realidade. Fotografias circulam em redes, plataformas e dispositivos móveis, participando da constituição de discursos, identidades e representações. Por isso, educar na contemporaneidade também implica ensinar a olhar: compreender o que uma imagem revela, o que silencia, quais perspectivas apresenta e quais sentidos produz.

Nessa perspectiva, a fotografia pode constituir-se como importante agenciamento educativo. Seu valor pedagógico não reside simplesmente na tecnologia empregada, mas na intencionalidade que orienta seu uso e na mediação que transforma a experiência visual em reflexão, diálogo e conhecimento. Cabe à escola, portanto, criar condições para que os estudantes não sejam apenas consumidores de imagens, mas sujeitos capazes de produzi-las, interpretá-las e questioná-las de forma crítica, ética e responsável.

A obra também evidencia que a integração das tecnologias digitais à educação exige formação, planejamento e mediação pedagógica. Não basta incorporar novos dispositivos às práticas tradicionais; é necessário ressignificar as possibilidades educativas que eles oferecem. Nesse movimento, a fotografia pode favorecer experiências colaborativas, investigativas e autorais, fortalecendo o protagonismo dos estudantes e ampliando as formas de aprender e de expressar conhecimentos.

Mais do que discutir uma ferramenta, esta obra convida a repensar o próprio ato de olhar. Em uma sociedade saturada de imagens, aprender a ver criticamente constitui uma dimensão essencial da formação humana. Fotografar pode ser registrar, mas também perguntar; observar pode ser contemplar, mas também interpretar; produzir uma imagem pode ser, sobretudo, uma maneira de posicionar-se diante do mundo.

Que esta leitura contribua para que a fotografia seja reconhecida não apenas como imagem, mas como linguagem capaz de aproximar educação, experiência, criatividade, memória e criticidade. E que cada novo olhar produzido no espaço educativo possa abrir possibilidades para compreender, questionar e transformar a realidade.

“Porque educar também é ensinar a olhar e todo olhar que se torna crítico pode transformar a maneira de compreender o mundo”

Luiz Fernando Ridolfi



SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 METODOLOGIA.....	18
2.1 NATUREZA E ABORDAGEM DA PESQUISA.....	18
2.2 PROCEDIMENTOS DE BUSCA E CONSTITUIÇÃO DO CORPUS.....	18
2.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DA LITERATURA.....	20
3 FOTOGRAFIA, IMAGEM E EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, CONCEITUAIS E PEDAGÓGICOS.....	21
3.1 A FOTOGRAFIA: HISTÓRIA, IMAGEM E MEMÓRIA.....	21
3.2 A FOTOGRAFIA COMO LINGUAGEM EDUCACIONAL.....	22
3.3 TECNOLOGIAS DIGITAIS E CULTURA VISUAL NA EDUCAÇÃO.....	23
3.4 IMIGRANTES DIGITAIS (PRENSKY, 2001) E CRÍTICAS.....	23
3.5 FUNDAMENTOS DA FOTOGRAFIA COMO AGENCIAMENTO EDUCATIVO.....	24
3.6 ELEMENTOS LÚDICOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL.....	24
4 FOTOGRAFIA, CULTURA DIGITAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	27
4.1 FOTOGRAFIA E CIBERCULTURA COMO FERRAMENTAS METODOLÓGICAS.....	27
4.2 CIBERCULTURA, CIBERESPAÇOS E EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL.....	30
4.3 REDES SOCIAIS DIGITAIS COMO RECURSOS PARA METODOLOGIAS ATIVAS.....	31
4.4 O PAPEL DOS DISPOSITIVOS MÓVEIS NA EDUCAÇÃO.....	34
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	38
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	39



LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Obras Incluídas fora do Recorte Temporal e sua Justificativa de Inclusão.....	19
Quadro 2: Obras incluídas no Recorte Temporal (2013-2024).....	20



LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ERIC – *Education Resources Information Center*

PRISMA – *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*

SciELO – *Scientific Electronic Library Online*

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura



1 INTRODUÇÃO

As transformações decorrentes da incorporação das tecnologias digitais na sociedade contemporânea têm provocado profundas mudanças nos processos educacionais, exigindo a reconfiguração das práticas pedagógicas. Nesse cenário, a imagem, especialmente a fotografia, assume um papel central na cibercultura, uma vez que diferentes formas de expressão visual circulam intensamente por meio de tecnologias digitais. A fotografia, enquanto linguagem amplamente presente no cotidiano, destaca-se como meio de produção, comunicação e compartilhamento de informações, influenciando os modos de perceber, interpretar e representar a realidade. Assim, torna-se necessário refletir sobre seu potencial educativo, sobretudo no contexto da educação básica.

Entre os sujeitos que vivenciam esse cenário, destacam-se os professores denominados imigrantes digitais, que não tiveram, em sua formação inicial, acesso pleno às tecnologias digitais aplicadas à educação. Essa condição gera desafios relacionados à apropriação de recursos tecnológicos, à adaptação metodológica e à incorporação de estratégias inovadoras capazes de promover maior engajamento e participação dos estudantes.

Nesse contexto, a fotografia tem se consolidado como uma abordagem pedagógica emergente, capaz de integrar elementos fundamentais aos processos de ensino e aprendizagem. Quando utilizada de forma planejada, pode ressignificar práticas pedagógicas, estimular a participação ativa dos estudantes e favorecer a construção de conhecimentos de forma mais dinâmica e significativa.

Apesar de seu potencial, observa-se que o uso da fotografia na educação ainda é limitado, especialmente nas redes públicas de ensino, onde prevalecem modelos tradicionais centrados na transmissão de conteúdos e com baixa integração de metodologias inovadoras. Essa realidade evidencia a necessidade de investigar estratégias que contribuam para a modernização das práticas pedagógicas, alinhando-as às demandas da cultura digital.

A fotografia, entre as diversas manifestações visuais contemporâneas, apresenta características que justificam seu uso em contextos educativos. Além de estar presente no cotidiano, ela permite registrar experiências, comunicar ideias, construir narrativas e representar diferentes dimensões da realidade social e cultural. Dessa forma, deve ser compreendida não apenas como recurso ilustrativo, mas também como linguagem educativa capaz de favorecer aprendizagens significativas.

Barbosa (2012) destaca que a imagem desempenha papel fundamental nos processos de aprendizagem, uma vez que grande parte do conhecimento socialmente construído decorre da percepção visual, reforçando a centralidade das linguagens visuais na formação dos sujeitos contemporâneos. As tecnologias digitais ampliaram ainda mais as possibilidades de produção, circulação e leitura de imagens, reforçando sua relevância nos processos de aprendizagem e na formação cultural dos sujeitos. Paralelamente, a crescente presença das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no ambiente escolar exige práticas pedagógicas que promovam o uso crítico, criativo e reflexivo desses

recursos, articulando conteúdos escolares às experiências visuais dos estudantes.

Nesse sentido, torna-se fundamental problematizar a relação entre fotografia, educação e cultura digital. Embora o conceito de ‘nativo digital’, tenha contribuído para compreender as mudanças geracionais no uso das tecnologias, pesquisas recentes indicam que a competência digital não depende apenas do acesso ou da familiaridade com dispositivos, mas também de fatores sociais, culturais e formativos. Assim, cabe à escola e aos professores mediar criticamente as linguagens digitais e visuais que permeiam a sociedade contemporânea.

Diante desse cenário, esta pesquisa busca responder à seguinte questão norteadora: quais são as contribuições teóricas da fotografia, enquanto agente educativo, para a prática pedagógica na ciberultura da educação básica?

A relevância científica desta pesquisa reside na sistematização de produções recentes sobre o uso pedagógico da fotografia e das linguagens visuais, campo ainda carente de revisões integrativas que articulem fotografia, cultura digital e educação básica no contexto brasileiro. No âmbito educacional, o estudo reúne referenciais teóricos que podem auxiliar professores da educação básica na utilização da fotografia como recurso pedagógico de forma consciente, crítica e planejada. Sob a perspectiva social, a pesquisa busca contribuir para a formação de estudantes aptos a compreender, interpretar e produzir imagens de maneira ética e reflexiva, considerando a intensa presença da cultura visual e a ampla circulação de conteúdos imagéticos nos ambientes digitais.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar as contribuições teóricas da fotografia, enquanto linguagem educativa, para a prática pedagógica na cultura digital da educação básica. Para o alcance desse propósito, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar os fundamentos históricos e teóricos que sustentam o uso da fotografia como linguagem educativa na educação básica;
- b) Analisar a relação entre fotografia, cultura digital e práticas pedagógicas mediadas por tecnologias; e
- c) Discutir o potencial da fotografia como agenciamento educativo na formação de sujeitos críticos e reflexivos na cultura digital contemporânea.

Este trabalho está organizado em seis capítulos. O primeiro, ora apresentado, situa o problema, a justificativa, os objetivos e a estrutura da pesquisa. O segundo descreve os procedimentos metodológicos adotados: a natureza da pesquisa, os critérios de seleção do corpus e o método de análise. O terceiro capítulo desenvolve os fundamentos históricos e teóricos da fotografia como linguagem educativa, abordando sua trajetória, seu potencial formativo e sua relação com a cultura digital. O quarto capítulo aprofunda a articulação entre fotografia, ciberultura e práticas pedagógicas, discutindo o papel das redes sociais e dos dispositivos móveis na educação. O quinto apresenta os resultados e as discussões produzidas

a partir da análise do corpus selecionado, organizados nas três categorias analíticas emergentes. O sexto e último capítulo traz as considerações finais, retomando o problema, os objetivos, os achados mais significativos, as limitações do estudo e as recomendações para pesquisas futuras.

2 METODOLOGIA

Esta seção apresenta os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, cujo objetivo é analisar as contribuições teóricas da fotografia, enquanto agente educativo, para a prática pedagógica na cultura digital na educação básica. Para garantir rigor, sistematização e consistência na construção do conhecimento, optou-se por uma abordagem metodológica alinhada à natureza teórica do estudo.

A investigação caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de uma revisão integrativa da literatura. Essa escolha metodológica permite reunir, analisar e sintetizar produções científicas relevantes sobre o tema, possibilitando uma compreensão ampla e aprofundada do fenômeno investigado.

2.1 NATUREZA E ABORDAGEM DA PESQUISA

A pesquisa configura-se como bibliográfica, pois fundamenta-se em materiais já publicados, tais como livros, artigos científicos, dissertações e teses, conforme definido por Gil (2010). Esse tipo de investigação possibilita ao pesquisador examinar diferentes perspectivas teóricas sobre o objeto de estudo, ampliando a compreensão do fenômeno analisado. Quanto aos objetivos, a pesquisa configura-se como exploratória e descritiva, uma vez que busca mapear e sistematizar as contribuições teóricas disponíveis na literatura sobre o uso pedagógico da fotografia, sem pretender estabelecer relações causais ou generalizações (Gil, 2010).

A opção pela revisão integrativa justifica-se por sua capacidade de reunir e sintetizar resultados de pesquisas diversas, o que permite a construção de um panorama abrangente e sistematizado sobre a temática. Segundo Souza, Silva e Carvalho (2010), esse método favorece análises críticas e reflexivas ao integrar conhecimentos produzidos em diferentes contextos.

A abordagem adotada é qualitativa, uma vez que o estudo busca compreender e interpretar as contribuições teóricas da fotografia como agente educativo na cultura digital, sem recorrer a procedimentos estatísticos. Nessa perspectiva, privilegia-se a análise de significados, conceitos e interpretações presentes na literatura científica.

2.2 PROCEDIMENTOS DE BUSCA E CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

A busca por estudos foi realizada de forma sistemática nas bases de dados SciELO, Periódicos CAPES e ERIC. A inclusão da base internacional ERIC deve-se à sua relevância na área educacional e à necessidade de ampliar o alcance científico da revisão.

O recorte temporal abrangeu o período de 2013 a 2024, considerando a intensificação das discussões sobre cultura digital, tecnologias educacionais e metodologias inovadoras na última década. Entretanto, obras anteriores foram mantidas por serem referências teóricas essenciais à fundamentação do estudo, tais

como as de Freire (1996), Lévy (2010), Deleuze e Guattari (2011) e Santaella (2012). Essas obras estão listadas no Quadro 1.

Quadro 1: Obras Incluídas fora do Recorte Temporal e a Justificativa de sua Inclusão

Autor(es)	Ano	Justificativa para inclusão
Freire	1996	Fundamentação sobre autonomia, criticidade e prática educativa.
Prensky	2001	Referência clássica para a discussão sobre nativos digitais e transformação das práticas educacionais mediadas por tecnologias.
Hernández	2007	Contribuições para os estudos da cultura visual e educação.
Lévy	2010	Fundamentação do conceito de cibercultura.
Martins, Picosque e Guerra	2010	Referencial para o ensino de arte e de leitura de imagens.
Deleuze e Guattari	2011	Base filosófica para compreender processos de produção de sentidos e multiplicidades.
Barbosa	2012	Referência para o ensino de arte no contexto educacional brasileiro.
Santaella	2012	Fundamentação em leitura e interpretação de imagens.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Os descritores utilizados nas estratégias de busca foram: “fotografia na educação”, “fotografia como agente educativo”, “imagem e educação”, “cultura digital na educação” e “leitura de imagem”. A seleção desses descritores possibilitou o levantamento de estudos que abordam as relações entre linguagem fotográfica, processos educativos, práticas pedagógicas e desenvolvimento da leitura crítica das imagens no contexto contemporâneo. Os termos foram combinados com os operadores booleanos AND e OR.

A seleção dos estudos seguiu as etapas do protocolo PRISMA, adaptado para revisões integrativas, contemplando: 1. Identificação; 2. Triagem; 3. Elegibilidade; e 4. Inclusão. Foram definidos como critérios de inclusão: a) publicações entre 2013 e 2024; b) textos em português, inglês ou espanhol; c) artigos científicos, dissertações, teses e livros acadêmicos; d) estudos relacionados à fotografia, à cultura digital e às práticas pedagógicas mediadas por imagens.

Os critérios de exclusão foram: a) estudos sem relação direta com o contexto educacional; b) publicações que não abordavam a fotografia ou a imagem como linguagem educativa; c) materiais sem fundamentação teórica consistente; d) trabalhos duplicados em mais de uma base de dados.

Após a aplicação dos critérios, constituiu-se um corpus de 10 estudos (Quadro 2), número considerado adequado para uma revisão de caráter exploratório e analítico, conforme as orientações de Booth, Sutton e Papaioannou (2016).

Quadro 2: Obras incluídas no Recorte Temporal (2013-2024)

Autor(es)	Ano	Obra
Moran	2015	Mudando a educação com metodologias ativas
Sibilia	2016	O show do eu: a intimidade como espetáculo
Bacich e Moran	2018	Metodologias ativas para uma educação inovadora
Brasil	2018	Base Nacional Comum Curricular
Andrade	2020	Os desafios docentes frente ao ensino remoto emergencial
Kossoy	2020	Fotografia e história (6. ed.)
Santaella	2022	A cultura das mídias (5. ed.)
Santaella	2023	A inteligência artificial é inteligente?
Estudos localizados nas bases SciELO, CAPES e ERIC	2023–2024	Produções complementares selecionadas para o corpus

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

2.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DA LITERATURA

A análise da literatura selecionada foi realizada com base na **Análise de Conteúdo** proposta por Bardin (2016), desenvolvida em três etapas interdependentes:

- a) **Pré-análise:** realizou-se uma leitura exploratória dos estudos selecionados, identificando conteúdos relacionados ao problema de pesquisa e organizando o material para análise.
- b) **Exploração do material:** foram identificadas unidades de registro, conceitos, argumentos, definições e contribuições teóricas, que foram posteriormente codificadas. Como exemplo de codificação, trechos que associavam a fotografia à construção crítica do olhar foram agrupados sob o código "formação do olhar crítico". Já os estudos que relacionavam fotografia e tecnologias digitais foram codificados como "mediação tecnológica da aprendizagem".
- c) **Tratamento dos resultados e interpretação:** os códigos foram agrupados em categorias temáticas mais amplas, o que permitiu identificar convergências, divergências e contribuições teóricas entre os autores analisados. Desse processo emergiram três categorias analíticas:
 - **Fotografia como linguagem educativa**
 - **Fotografia e cultura digital**
 - **Uso pedagógico da imagem na educação básica**

Essas categorias possibilitaram compreender como a fotografia se constitui em recurso educativo capaz de promover a leitura crítica da realidade, a produção de sentidos e a prática pedagógica alinhada às demandas da cultura digital contemporânea.

3 FOTOGRAFIA, IMAGEM E EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, CONCEITUAIS E PEDAGÓGICOS

A incorporação da fotografia ao campo educacional revela tensões entre seu potencial como linguagem formativa e sua efetiva integração às práticas escolares. Guba e Lincoln (1994) afirmam que a realidade é múltipla, construída socialmente e dependente do contexto, o que implica reconhecer que diferentes abordagens investigativas conduzem a perspectivas distintas sobre um mesmo fenômeno. Nesse sentido, compreender a trajetória histórica da imagem fotográfica e seus desdobramentos pedagógicos torna-se condição para analisar suas contribuições à prática docente na cultura digital.

No decorrer das experiências analisadas, evidenciam-se desafios relacionados aos significados em constante construção, especialmente no que se refere à necessidade de atualização, à otimização dos processos de ensino e à ressignificação da figura, da imagem e da fotografia, desde suas manifestações mais remotas até sua ampla presença na cultura digital contemporânea. Nesse contexto, emergem questionamentos acerca da existência de conhecimentos e competências suficientes para a utilização adequada dos recursos tecnológicos no ambiente escolar, bem como sobre a compreensão das transformações decorrentes da inserção dessas tecnologias nos processos educativos.

Também se torna relevante refletir sobre as possibilidades de atuação crítica diante das dinâmicas que caracterizam o universo digital e sobre as implicações da transição da imagem e da fotografia para os ambientes mediados pelas tecnologias digitais.

Essas questões permaneceram, por longo período, sem respostas satisfatórias, evidenciando a lacuna existente entre o potencial dos recursos tecnológicos e sua efetiva incorporação ao contexto educacional. A fotografia, embora reconhecida como um recurso pedagógico, ainda é empregada de forma limitada e, frequentemente, cercada por desconfiança, sendo utilizada, em muitos casos, apenas como elemento ilustrativo ou complementar às práticas de ensino. Desse modo, seu potencial como instrumento de produção do conhecimento, investigação, análise e reflexão tem sido subaproveitado, o que contribui para sua permanência em posição periférica no campo das pesquisas educacionais.

3.1 A FOTOGRAFIA: HISTÓRIA, IMAGEM E MEMÓRIA

Por séculos, registrar a imagem foi prática transmitida de geração em geração, compartilhando saberes e momentos. Como afirma Medeiros (2019, p. 1), “não seria possível compreender o mundo em que vivemos sem o uso de imagens no dia a dia”. A fotografia consolidou-se como um dos mais admiráveis contornos visuais da experiência humana desempenhando um papel expressivo na construção de memórias, identidades e modos de entendimento visual.

A chegada da fotografia digital acentuou o potencial das imagens. Contudo, não podemos compreendê-la apenas como um retrato factual do cotidiano: toda imagem é construída a partir de escolhas, explicações e conjunturas culturais. Assim, a fotografia deve ser compreendida não apenas como um mecanismo visual, mas também como um processo de produção de significações e de mediação das relações

sociais. “Nos anos de 1980 e 1990, estava em curso uma profunda ruptura nos meios de produção de imagens fotográficas...” (Medeiros, 2019, p. 15).

Desde as pinturas rupestres, a humanidade buscou registrar experiências, transmitir informações e guardar memórias. Barbosa (2012) destaca que a imagem desempenha papel fundamental nos processos de aprendizagem e na formação cultural dos indivíduos, pois grande parte do conhecimento socialmente construído decorre da percepção visual.

A trajetória histórica da imagem – Paleolítico, Grécia, Roma, Realismo, invenção da fotografia – revela que representar o mundo sempre foi também interpretá-lo. Kossoy (2020) reforça que a fotografia é simultaneamente documento e representação, pois registra fragmentos do real, mas expressa visões de mundo.

Santaella (2022) amplia essa compreensão ao situar a fotografia na cultura digital, onde as imagens assumem centralidade comunicacional. Hernández (2007) e Martins & Tourinho (2009) destacam que a educação contemporânea precisa considerar as múltiplas linguagens visuais, desenvolvendo leitura crítica das imagens.

Freire (2021) lembra que a leitura do mundo precede a leitura da palavra; assim, interpretar imagens é fundamental para formar sujeitos críticos. Flusser (2011) acrescenta que a fotografia é forma de pensamento e comunicação, exigindo postura crítica diante das imagens técnicas.

Ao longo da história, imagens atenderam a necessidades humanas diversas: registrar, representar, simbolizar, expressar. Arte e fotografia constituem formas de conhecimento que revelam valores, crenças e modos de compreender a existência humana.

3.2 A FOTOGRAFIA COMO LINGUAGEM EDUCACIONAL

A fotografia resulta de um longo processo de descobertas científicas e de experimentações técnicas. Oliveira (2005) destaca que sua invenção, no século XIX, revolucionou as artes visuais ao permitir o registro de imagens por meio de procedimentos ópticos, químicos e, posteriormente, digitais.

A evolução, da câmera escura ao daguerreótipo, do calótipo à fotografia digital, ampliou as possibilidades de produção e circulação de imagens. A digitalização transformou profundamente as formas de registrar e comunicar experiências humanas.

Mais do que técnica, a fotografia é uma forma de expressão. Kossoy (2020) afirma que ela é documento e construção simbólica. Santaella (2022) observa que, na cultura digital, as imagens tornam-se centrais nos processos comunicacionais.

A democratização do acesso a smartphones, redes sociais, dispositivos móveis intensificou a presença das imagens no cotidiano, reforçando a necessidade de práticas educativas voltadas à leitura crítica da cultura visual.

Hernández (2007) defende que as imagens são formas de conhecimento e de expressão cultural. A fotografia, nesse sentido, promove a observação, a interpretação, a criatividade e a reflexão. Ela também favorece a construção da memória individual e coletiva, pois cada observador atribui significados distintos às imagens.

Freire (2021) reforça que a educação deve promover a leitura crítica da realidade; aplicada à cultura visual, essa concepção transforma a fotografia em um instrumento de investigação e de produção de conhecimento.

Assim, a fotografia constitui uma linguagem educativa capaz de estimular a sensibilidade estética, a criatividade e o pensamento crítico, favorecendo aprendizagens significativas.

3.3 TECNOLOGIAS DIGITAIS E CULTURA VISUAL NA EDUCAÇÃO

A incorporação das tecnologias digitais exige novas práticas pedagógicas. Bacich e Moran (2018) apontam que elas possibilitam metodologias participativas e colaborativas. Kenski (2021) destaca que a integração significativa das tecnologias favorece autonomia e novas formas de interação.

A fotografia permite que estudantes assumam um papel ativo na construção do conhecimento: registram experiências, produzem narrativas visuais, documentam projetos e interpretam a realidade. Freire (1996) lembra que a aprendizagem se torna mais significativa quando os sujeitos participam da produção do conhecimento.

Santaella (2022) afirma que as tecnologias digitais ampliam as formas de representação e comunicação, exigindo competências de literacia visual e digital. Assim, a fotografia fortalece práticas pedagógicas alinhadas às demandas contemporâneas.

3.4 IMIGRANTES DIGITAIS (PRENSKY, 2001) E CRÍTICAS

Prensky (2001) cunhou o termo ‘imigrantes digitais’ para designar adultos que não cresceram em meio às tecnologias digitais e precisaram adaptá-las. Em contraste, os ‘nativos

digitais’ teriam desenvolvido rotinas cognitivas influenciadas pelo uso contínuo de dispositivos tecnológicos. Papert (1980) argumenta que esses sujeitos pensam de modo distinto das gerações anteriores.

Contudo, autores como Bennett et al. (2008), Selwyn (2009) e Brabazon (2012) criticam essa dicotomia simplista, afirmando que proficiência digital depende de fatores socioculturais, formativos e de acesso. Não apenas da idade. Há docentes jovens com baixa proficiência digital e docentes mais velhos altamente competentes, o que desafia a classificação de Prensky (2001). Larrosa-Bondía (2002) propõe uma postura educativa baseada na atenção, na sensibilidade e na escuta. Guattari (1992) destaca a transversalidade das experiências. Certeau (2002) lembra que os sujeitos adaptam criativamente as tecnologias, transformando-as de acordo com seus repertórios. Assim, o docente precisa mais do que

dominar ferramentas: precisa produzir sentido com elas, reinventando metodologias que promovam a criticidade e a transformação.

3.5 FUNDAMENTOS DA FOTOGRAFIA COMO AGENCIAMENTO EDUCATIVO

Para compreender a fotografia como agenciamento educativo, é necessário revisitar seus fundamentos conceituais. Hernández (2007) afirma que as imagens são artefatos culturais que produzem significados e influenciam a interpretação do mundo. Santaella (2022) destaca que a fotografia é uma das principais formas de comunicação visual na sociedade digital.

A fotografia, como tática e concepção, evoluiu ao longo de décadas. Seu uso educacional destaca-se pela capacidade de transformar espaços tradicionais em ambientes interativos, dinâmicos e centrados nos estudantes.

A fotografia, ao ser incorporada à linguagem educativa, estimula a observação, a análise, a reflexão e a criatividade. Kossoy (2020) reforça que ela é documento e representação, permitindo múltiplas interpretações da realidade.

Assim, a fotografia configura-se como linguagem educativa capaz de potencializar práticas pedagógicas significativas e contextualizadas.

3.6 ELEMENTOS LÚDICOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A fotografia, quando incorporada às práticas pedagógicas de forma intencional, pode configurar-se como experiência lúdica, na medida em que mobiliza criatividade, imaginação, expressão e engajamento. Cunha (2016) aponta que a pedagogia lúdica contribui para desconstruir elementos que dificultam a vivência humana plena, perspectiva que se articula ao uso da imagem fotográfica como instrumento de produção de sentidos e de expressão subjetiva. Nessa direção, Luckesi (2000) ressalta que a participação em atividades lúdicas envolve imersão integral, estado que pode ser potencializado quando os estudantes são convidados a produzir, analisar e interpretar fotografias como parte de seu processo formativo.

As pesquisas de Barbosa (1998) conduzem à compreensão de que o efeito é um instrumento pujante para a observação e a pertinência das definições do ‘artefato’ pesquisado, essencialmente quando se analisa o lúdico como uma energia impulsionadora das mudanças nos padrões formativos e rígidos do desenvolvimento.

A alusão à conjuntura da abordagem de multirreferencialidade, influenciada por intelectuais como Ardoino (1998) e embrenhada por pensadores como Barbosa (2004), é um rebate direto ao olhar simplista sobre o universo. Esse ponto de vista, nesse terreno, vem ganhando impulso significativo para essa prática social e sugere um espectro mais compassivo e complexo da vida.

Borba (2024), ao refletir sobre as ideias de Barbosa (2024), enfatiza que a multirreferencialidade se

opõe ao reducionismo e valoriza o esforço de emancipação humana, ressaltando que simplificações e reduções impactam diretamente nossas vidas. Segundo o autor, fazer ciência não significa conformar-se, seguir metodologias rígidas ou obedecer às normas preestabelecidas.

Nessa definição, a multirreferencialidade engoda a ir avante aos métodos uniformizados e unir a complexidades, reconhecendo que os debates acadêmicos, e as pesquisas no campo dos fenômenos sociáveis e pedagógicos não podem ser inteiramente entendidos por um único olhar. Expede a ação de se desvendar, de aceitar, de modificar e de ser modificado. Esses aspectos conceituais e práticos fazem-se sentir na tentativa de apreender e ressaltar a forma como a ludicidade atua como alternativa aos métodos didáticos tradicionais.

No decorrer das abstrusas complexidades socioeducacionais, com a inópia e a deficiência de necessidades fundamentais notórias, o trabalho pedagógico se sobressai. Cabe questionar, então, até que ponto a ludicidade se torna fundamental para que os docentes consigam compreender os significados ideológicos e agir sobre as circunstâncias do ambiente em que atuam.

Neste sentido, Souza (2007) observa que a prática pedagógica é repetidamente analisada na forma de um instrumento para medir e amoldar os indivíduos a um panorama ordenado que exprime o poder, do Estado e o dever político, com a finalidade de agregá-los de forma moldada à sociedade. No entanto, o artífice recomenda um ponto de vista mais intenso: a escola precisa formar indivíduos capazes de agir com responsabilidade e transformar o ambiente em que vivem, o que exige uma postura reflexiva por parte dos docentes que a aplicam.

É nesse cenário que se questiona: até que ponto as práticas lúdicas são aplicáveis? Como a fotografia participa desse processo? E como se apresenta para o aprimoramento na cibercultura?

Discutindo esta problemática, a ludicidade se destaca como um processo de inovação educacional, ela surge não como uma ferramenta puramente técnica e metodológica, mas como uma prática educativa que impulsiona o docente a fugir do seu papel preconcebido pelas demandas do sistema educacional. Um professor inquieto que incorpora o lúdico em sua prática rompe com a lógica dual do ensino e da aprendizagem, mostrando-se aberto tanto ao próprio processo quanto ao aprendizado junto ao outro. Cunha (2016) aponta a necessidade de desenvolver uma pedagogia lúdica capaz de desconstruir elementos que dificultam a vivência humana, promovendo uma existência mais leve, estética, humana e digna.

Segundo Luckesi (2000), a participação plena em uma atividade lúdica envolve imersão total, sem espaço para outras preocupações. Durante essas experiências, o indivíduo se encontra completo, flexível, alegre e saudável. O autor ressalta ainda que brincar ou atuar de forma lúdica exige dedicação integral de corpo e mente, pois tais atividades naturalmente conduzem a um estado de consciência concentrado e singular.

Esse experimento estabelece uma invalidação do olhar cartesiano do estudo, que apela à coerência

da ruptura entre ‘corpo e mente’ e ‘sujeito e objeto’. Assis (2025) enfatiza que práticas pedagógicas que estimulam a criatividade e a valorização dos corpos contribuem para romper a homogeneização dos saberes. Nesse contexto, a ludicidade atua como linha de fuga, conforme Deleuze e Guattari (2011), uma das três linhas que compõem os agenciamentos e funcionam como mecanismos que permitem a transformação e a adaptação desses arranjos.

O intérprete Brian Massumi esclarece que *fuite*, em francês, não se limita à palavra ‘fugir’, mas também abrange ‘fluir, extrapolar e desvanecer-se na extensão’, como em um ponto de fuga na pintura, promovendo o dismantelamento de estruturas rígidas e criando brechas para a emergência de novas subjetividades pedagógicas. De acordo com Spink, Medrado e Mélo (2014), abandonar o conhecimento clássico do indivíduo significa confiar na ‘produção de si’ por meio dos debates e das ações que os docentes realizam no dia a dia. Dependendo do contexto e da ênfase desejada, o lúdico exerce um papel performático, atuando como expressão e construção desse sujeito em movimento.

Fröebel (1782, citado em Kishimoto, 2007) considera o lúdico a fase mais avançada do desenvolvimento infantil, proporcionando alegria, liberdade, satisfação, equilíbrio interno e externo e harmonia com o mundo, sendo, ao mesmo tempo, uma atividade séria e de profundo significado.

4 FOTOGRAFIA, CULTURA DIGITAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

4.1 FOTOGRAFIA E CIBERCULTURA COMO FERRAMENTAS METODOLÓGICAS

Para compreendermos a relação entre a cibercultura e a fotografia, precisamos, primeiramente, compreender em que sentido o avanço tecnológico ou comunicativo começa a compor-se como um espaço de reflexão e aprendizado no qual se delineiam as novas metodologias educacionais.

O eventual entrecruzamento e imbricação dos dois conceitos, ao se questionar, de modo plausível, o ajuizamento da cibercultura não somente como a inclusão das inovações tecnológicas na vida em comunidade, como também a autonomia de fabricar universos alternativos, transversalizada pela diversidade, pelos caminhos, pelas pluralidades e pelos acoplamentos que remodelam a educação. Nesse quesito, evidencia-se a radical contemporaneidade do pensamento para a compreensão da noção de cibercultura que se tornou fundamental e onipresente em nossa sociedade. Observa-se que a fotografia também potencializou o desempenho cognitivo humano por meio de diversos recursos ao longo dos anos.

Neste sentido, a fotografia funcionou como uma ponte para a cibercultura, transformando as capacidades cognitivas humanas. Ampliando a memória por meio de bancos de dados, hiperdocumentos e arquivos digitais; estimulando a imaginação por meio de imagens; expandindo a percepção por meio de sensores que, na cibercultura, são digitais e telepresenciais, e da evolução dos ambientes virtuais; e apoiando o raciocínio por intermédio da inteligência artificial e da modelagem de fenômenos complexos.

Sob esse ângulo, a educação na era da tecnologia apresenta-se como um espaço de experimentação e transformação, em que estudantes e professores deixam de ser meros receptores de informação para se tornarem protagonistas na construção do conhecimento.

A conexão proporcionada pelos recursos tecnológicos permite a troca de experiências entre os participantes, abrindo múltiplos caminhos para novas aprendizagens e promovendo o desenvolvimento cognitivo de forma horizontal. Benedetti (2007, citado por Deleuze; Guattari, 1972/1980) destaca que o foco principal deve ser os processos de transformação e os modos de vir-a-ser de algo ou de alguém, em vez de seu significado ou essência fixa.

A partir da perspectiva de Levy (1997) sobre a cibercultura, entende-se que o ciberespaço amplia e modifica os desempenhos biológicos e cognitivos do ser, disponibilizando ao indivíduo a possibilidade de amoldar permanentemente aptidão, perícia, destreza e talento.

A integração da educação tecnológica à cibercultura promove transformações no ambiente escolar, configurando-o como um espaço de aprendizagem, no qual os saberes se expandem de forma transversal e interativa. Nesse contexto, há ênfase na valorização da cultura, das competências e das dinâmicas de aprendizagem coletiva (Lévy, 2014), o que ressalta a relevância da fotografia na formação mediada pela cibercultura.

A ideia de espriar a cibercultura, neste cenário, avigora a necessidade de refletir sobre novas metodologias e práticas educacionais, aquilatando a inteligência simbiótica, o conhecimento ativo

do indivíduo e o engenho de caminhos múltiplos de aprendizagem, nivelados aos pleitos de um universo multiconectado e em mudança infinita.

Na era da ciberultura, estudos indicam que o papel do docente passou de simples transmissor de conteúdo a facilitador da aprendizagem, promovendo a colaboração e incentivando os alunos a construir o conhecimento de forma interativa. Segundo Sousa *et al.* (2025), a era digital tem provocado mudanças significativas no contexto educacional contemporâneo, alterando tanto o papel do professor quanto as práticas pedagógicas. Tais mudanças reforçam questionamentos sobre os processos de ensino, de aprendizagem e de formação docente.

Segundo Santaella (2019), a cultura digital transformou as imagens em elementos centrais dos processos comunicacionais contemporâneos, ampliando suas possibilidades de circulação, compartilhamento e ressignificação. Nesse contexto, a fotografia deixa de ser apenas um registro estático da realidade e passa a integrar fluxos contínuos de produção de sentidos em ambientes conectados. Para Lemos (2021), a ciberultura é marcada pela conexão generalizada e pela reconfiguração das práticas sociais mediadas por tecnologias digitais, fenômeno que impacta diretamente a produção e o consumo de imagens fotográficas.

Essa multiplicidade de funções exige que o docente atue de forma dinâmica, articulando saberes pedagógicos, tecnológicos e relacionais. Moran (2022) enfatiza que o educador contemporâneo deve atuar como articulador de projetos, incentivador da criatividade e facilitador do protagonismo dos estudantes. Essa perspectiva valoriza a aprendizagem ativa, transformando o aluno de mero receptor de informações em participante ativo na construção do conhecimento.

O professor do século XXI precisa desenvolver a habilidade de trabalhar com fluidez em ambientes híbridos – presenciais e digitais. A integração do digital não substitui o contato humano, mas amplia suas possibilidades, proporcionando novas formas de interação, avaliação e acompanhamento. Valente (2019) aponta que a mediação tecnológica de qualidade possibilita ao professor expandir os espaços e os tempos de aprendizagem, considerando e respeitando os diferentes ritmos e estilos de cada estudante.

No contexto da ciberultura, o docente também se vê desafiado a lidar com a constante atualização das tecnologias e das linguagens digitais. Isso exige formação contínua, flexibilidade e disposição para aprender junto com os alunos. Em muitos casos, os estudantes dominam ferramentas digitais antes dos professores, o que redefine a relação pedagógica, tornando-a mais horizontal e colaborativa. A era digital promoveu uma transformação significativa no conceito de educação, demandando uma reavaliação do papel do professor diante das novas exigências do ensino contemporâneo (Sousa *et al.*, 2025).

A transição do papel do professor, de transmissor para facilitador, é um processo complexo, mas necessário para que a educação esteja alinhada às exigências da sociedade digital. Segundo Sousa *et al.* (2025), essa mudança de enfoque é essencial para que os estudantes adquiram uma postura crítica diante

da grande quantidade de informações disponíveis na internet.

Não obstante, convém observar que, ao refletir sobre a cibercultura, é possível entender que os cursos informativos, as mídias sociais digitais, o ciberespaço e os ambientes digitais de conhecimento atuam como rizomas: são ambientes transparentes, nos quais atrelamentos dissolvem-se e desmancham-se permanentemente. A cibercultura refere-se ao conjunto de práticas e interações mediadas digitalmente, enquanto a fotografia constitui um ambiente de comunicação aberto à interconexão entre indivíduos e suas memórias.

Conforme Lévy, citado por Dâmaso (2025), em vez de focar apenas nos efeitos das tecnologias, é possível considerar que elas também são resultado das características de uma sociedade e de sua cultura. Afirmando que o desempenho da educação é interceder sobre essa rede complexa de interligações, agenciando conhecimentos de aprendizagem participativa.

Na cibercultura, as alterações surgem de maneira possante: cada indivíduo, ao entrosar-se com as tecnologias digitais, institui andamentos particulares, reavalia métodos, modifica conteúdos e se adapta às elucubrações da forma específica. Esse ponto aproxima-se do conceito de inteligências coletivas proposto por Lévy (2011), segundo o qual o crescimento do ciberespaço não garante, por si só, o desenvolvimento da inteligência coletiva, mas oferece um contexto favorável à sua manifestação. A educação, na tal conjuntura, torna-se um campo de propagação das alterações, e não de sua invalidação.

Conforme Lévy (1997), citado por Dâmaso (2025), o foco não está no uso indiscriminado das tecnologias, mas na necessidade de acompanhar, de forma consciente e deliberada, uma transformação civilizacional que desafia profundamente as estruturas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais, impactando especialmente os papéis de professores e alunos.

A ideia fundamenta-se na reflexão sobre como o elo entre a fotografia e a cibercultura contribui para a educação. A mudança permanente, circulação que não se amortiza a identidades imutáveis. Na argumentação dessa nova era, discentes e docentes não são exclusivamente propagadores e recebedores de conhecimento, mas adeptos em p cruzados por vernáculo, conceitos, vozes e interconexões que recodificam seus métodos, estratégias, técnicas e abordagens. Segundo Santaella (2013), a difusão dos dispositivos móveis, como celulares, tablets e laptops, promove novas formas de presença e ubiquidade, ampliando as possibilidades de construção do conhecimento, da compreensão e do desenvolvimento intelectual.

Os estudantes tornam-se autores de narrativas digitais, registrando e compartilhando suas experiências formativas em redes. Essas cinesias podem ser analisadas como meios de comunicação social, nos quais a subjetividade se mescla aos equipamentos tecnológicos.

É justamente pela maneira como se organizam e funcionam que a fotografia e a cibercultura não se comportam como um instrumento tecnológico ingênuo, mas como um processo que se acolhe intrinsecamente na subjetivação da configuração do universo acadêmico. Nesse aspecto, ao posicionar a

cibercultura em contexto educacional é importante ressaltar que apenas não se curvem ou se moldem aos recursos tecnológicos, mas um trabalho de ressignificação que operado através das energias criativas, altercação do ser e a pujança da vida.

No contexto da educação básica, essa relação entre fotografia e cibercultura se manifesta nas possibilidades de uso pedagógico das imagens em disciplinas como Arte, Língua Portuguesa, Ciências e Estudos Sociais, onde a produção e a análise de fotografias pelos próprios estudantes pode favorecer a construção de conhecimentos contextualizados e críticos. Moran (2015) ressalta que metodologias ativas, quando mediadas por recursos digitais, promovem o protagonismo discente, perspectiva diretamente aplicável ao uso pedagógico da fotografia em sala de aula.

4.2 CIBERCULTURA, CIBERESPAÇOS E EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL

Neste subcapítulo, é apresentada sinteticamente a emblemática urgente da cibercultura, compreendida como a tessitura socioconstrutivista em que métodos sociais, cognitivos e comunicacionais, intercedidos pelas ferramentas digitais, transformaram de forma densa as maneiras de aprender, ensinar e relacionar-se com o conhecimento. Organizando um ambiente no qual a aprendizagem não se estrutura mais de forma concentrada, mas em contextura de conexões em redes, com intercâmbio de informações que circundam sem um eixo permanente.

Lévy (1999) observa que o crescimento do ciberespaço é impulsionado principalmente por jovens que buscam experimentar, de forma coletiva, novas maneiras de se comunicar, distintas das oferecidas pelas mídias tradicionais. Além disso, o autor destaca que se abre um novo espaço de comunicação, cuja exploração positiva depende de nossa iniciativa nos âmbitos econômico, político, cultural e humano.

Como o subcapítulo recorre frequentemente às adjacências *ciberespaço* e *cibercultura*, é pertinente defini-las brevemente. O *ciberespaço* (que aqui é denominado ‘rede’) refere-se à recente descoberta da comunicação realizada por meio da interface da rede mundial de computadores, ou internet. A terminação não se limita ao vértice maciço da intercomunicação digital, mas também abrange o amplo orbe de conhecimento que ela abrange, bem como os sujeitos que percorrem, interagem e usufruem desse espaço (Lévy, 1999).

No contexto da modernidade, Lévy (1999) define a cibercultura como o conjunto de técnicas, práticas, atitudes, formas de pensamento e valores que se desenvolvem paralelamente à expansão do ciberespaço. Contemporaneamente, o ciberespaço surge como região propícia à construção de conhecimento interconectado, permitindo que docentes e discentes estabeleçam relações de colaboração rizomáticas, solidificando a sociabilidade, a inteligência em grupo e a assimilação do conhecimento.

Lévy (1993) explica que a informática envolve técnicas que permitem digitalizar, armazenar, processar e disponibilizar informações a usuários, humanos ou não. Embora os dispositivos concretos

combinem diversas funções, os processadores realizam cálculos aritméticos e lógicos de forma rápida e repetitiva sobre dados digitalizados.

O avanço contínuo da tecnologia, desde lâmpadas e transistores até circuitos integrados e microprocessadores, tem sido impulsionado por melhorias na arquitetura de circuitos, progressos em eletrônica e física, e pesquisas aplicadas em materiais. Esses avanços tornam os processadores cada vez menores, mais potentes, confiáveis e acessíveis, seguindo um ritmo exponencial, como exemplificado pela lei de Moore, que prevê a duplicação da densidade dos microprocessadores a cada 18 meses.

Com o rápido desenvolvimento tecnológico, a instituição escolar precisou se reinventar, pois, segundo Castells (1999), a escola não pode ignorar a revolução tecnológica sem arriscar-se a perder sua relevância cultural e social. O exercício metodológico docente também foi desafiado a redirecionar. Lévy (1999) observou que a inteligência coletiva emerge justamente da interação entre sujeitos e informações em rede.

Lévy (1999) destaca que o conhecimento é distribuído entre todos, pois nenhum indivíduo detém tudo; cada pessoa possui saberes específicos. A inteligência se manifesta de forma coletiva, sendo constantemente valorizada, coordenada em tempo real, o que permite uma mobilização eficaz das competências humanas.

Quando analisamos esse panorama sob o foco educacional, acentua-se a relevância do deslocamento do foco da difusão de conteúdo para a concepção de conjunturas de aprendizagem participativas. O ciberespaço, deste modo, não é exclusivamente um serviço de apoio interativo, mas um âmbito sociocultural e didático. O obstáculo que proporciona essas inclusões em contextos educacionais é instruir-se a interceder nesse campo sem restringi-lo a padrões de controle, preservando sua eficácia.

Lévy (1999) ressalta que o ciberespaço proporciona novas oportunidades para a criação, o compartilhamento e a cooperação em escala global, modificando significativamente as formas de aprendizagem e de produção do conhecimento.

Nesse sentido, a cibercultura lança um olhar no qual a educação se desenha como aprendizado coletivo e dinâmico, no qual o movimento de subsídios e a coautoria entre indivíduos tornam-se componentes essenciais para a constituição do conhecimento.

4.3 REDES SOCIAIS DIGITAIS COMO RECURSOS PARA METODOLOGIAS ATIVAS

O debate sobre redes sociais digitais e a cibercultura na educação não é recente no sistema educacional brasileiro. A partir do fim da década de 1990, com a disseminação da internet, investigadores vêm evidenciando como esses espaços digitais admitem novas configurações de intercâmbio, de circulação de informações e de desenvolvimento colaborativo do saber. Lemos (2003) afirma que as redes digitais se constituem como ambientes abertos, plurais e descentralizados, nos quais os sujeitos constroem conexões

de forma fluida e horizontal.

Dados provenientes da produção científica subsidiada, as redes sociais também podem ser analisadas como metodologia, no sentido de que não seguem uma coerência hierárquica e linear, mas se expandem em múltiplas direções, favorecendo a heterogeneidade e a colaboração.

Contribuindo para essa compreensão, Silva e Araújo (2018) verificaram que a evolução digital ocorreu entre as décadas de 1980 e 1990, com a inserção dos computadores pessoais na vida cotidiana, o surgimento da internet e a digitalização das práticas sociais. Nesse cenário, as redes se concretizaram como ambientes de produção e circulação de significados, nos quais a lógica da conexão e da multiplicidade prevalece sobre o domínio.

Silva e Araújo (2018) explicam que a sociedade ocidental contemporânea passou a questionar as teorias tradicionais a partir de meados do século XX, processo intensificado pela expansão do consumo, estimulada pela propaganda, bem como pelo surgimento de novas formas de comunicação e de atuação social, com o advento dos computadores e de outros dispositivos eletrônicos. A articulação desses elementos deu origem a um novo modo de compreender a sociedade, denominado ciberultura.

Um exemplo dessa incorporação da ciberultura foi dado por Lemos (2003 citado por Silva e Araújo, 2018), ao descrever a aproximação entre as novas formas de comunicação e o surgimento dos computadores e de outros dispositivos eletrônicos, que historicamente influenciaram a instituição escolar e as relações humanas, fomentando um novo comportamento social, o que se desdobrou em desenvolvimento organizacional e didático nas instituições e na comunidade que as cercam.

Lemos (2003) define a ciberultura como a cultura contemporânea atravessada pelas tecnologias digitais, ressaltando que ela não constitui uma realidade futura, mas um fenômeno já presente no cotidiano, expresso em práticas como serviços bancários on-line, uso de dispositivos móveis, sistemas eletrônicos de comunicação e procedimentos digitais nas esferas pública e privada.

A afirmação de Lemos (2003) chama atenção para o caráter coercitivo da ciberultura, não como algo do futuro, mas como uma realidade presente. Esse fenômeno se manifesta na crescente inserção de dispositivos eletrônicos, redes sociais, plataformas e outras tecnologias nos contextos acadêmico e profissional.

Desta forma, Souza e Silva e Frith (2012) compreendem a *selfie* como uma prática de autorrepresentação mediada pelas tecnologias digitais, aliada à expansão das redes sociais, que impulsionou novas reflexões sobre o desenho formativo daqueles que atuarão na gestão da inteligência coletiva conectada. Para Lévy (1999), essa inteligência refere-se à capacidade distribuída de criar e coordenar significados. Já Possamai (2020) relata que a *selfie* ultrapassa a condição de simples autorretrato e constitui uma forma de autoapresentação e conexão com o outro nas redes digitais, aspecto que pode ser explorado pedagogicamente na construção de narrativas e experiências educativas. Nessa conjuntura, os sujeitos

articulam diferentes saberes e perspectivas, constituindo redes de aprendizagem que ultrapassam os limites da sala de aula e do currículo linear.

Essa transformação está inserida num contexto de mudança da educação. Desde a explosão da fotografia à cibercultura, o sistema educacional vem discutindo a reforma de novos métodos educativos e vários projetos já estão sendo executados nesse sentido: formação voltada ao afeto e aos saberes, criação de formações mais tecnológicas em todo o país, investimento para aquisição de recursos tecnológicos.

Resumindo, é possível supor que a inclusão das TIC no panorama escolar submergiu as discussões educacionais sobre múltiplas questões, como o porvindouro do livro impresso/digital, aulas presenciais ou aulas virtuais, entre tantas outras. Diante das transformações contemporâneas, a necessidade em tecnologias digitais tornou-se urgente.

Conforme Bazerman (2007), a participação plena na vida em comunidade exige o domínio da leitura e da escrita; no contexto atual, isso implica ampliar tais competências para além do letramento tradicional, incluindo habilidades digitais como operar computadores, produzir textos digitais, realizar buscas on-line, conectar-se a redes e utilizar diversas ferramentas tecnológicas. Trata-se de um conjunto de saberes em constante atualização, acompanhando o ritmo acelerado das mudanças tecnológicas.

Recuero (2009) aponta que as redes sociais na internet constituem formas de apropriação das tecnologias digitais que evidenciam práticas de sociabilidade mediadas pelo ambiente on-line. De maneira semelhante, Santaella (2010) compreende as redes digitais como ecossistemas dinâmicos de produção, circulação e compartilhamento de conhecimento, o que evidencia seu potencial educativo e social.

Na educação, as redes sociais como outros recursos tecnológicos se desenvolveram a partir de múltiplas terminologias e probabilidades, sempre dependendo da postura do docente como ela é aplicada na escola e suas propostas metodológicas. Um levantamento realizado em 2023 nas instituições de ensino mostrou que as redes sociais, no âmbito da cibercultura, seguem um processo evolutivo, sendo as mais utilizadas em ambientes virtuais educacionais.

Jenkins, Green e Ford (2014) destacam que esses ambientes se configuram como espaços de cultura da participação, nos quais os usuários não se limitam a consumir conteúdos, mas colaboram em sua reconstrução, remixagem e redistribuição. As redes sociais digitais funcionam como ecossistemas que refletem a lógica, ampliando as habilidades sociocomunicativas dos participantes.

Xavier (2007, citado por Silva; Araújo, 2018) ressalta que os indivíduos engajados em atividades digitais devem desenvolver competências para apreender, gerenciar e compartilhar conhecimentos com os membros de suas comunidades virtuais, verificar a veracidade das informações disponíveis on-line e exercer pensamento crítico em relação a elas. Além disso, é importante que explorem as formas de organização dos discursos hipertextuais, que utilizam recursos verbais, visuais e sonoros de maneira multissemiótica para comunicar ideias em meio à vastidão de conteúdos da rede.

Como já foi ressaltado, essa competência dilacera o modelo hierárquico tradicional de educação, promovendo a colaboração mútua no âmbito acadêmico. Desta forma, a compreensão das perspectivas desses fenômenos, redes sociais, ciberultura e fotografia, permite traçar um mapa aberto, conectável em todas as suas dimensões, passível de desmontagem e reversível, e constantemente sujeito a modificações.

4.4 O PAPEL DOS DISPOSITIVOS MÓVEIS NA EDUCAÇÃO

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2014) destaca que, para que as tecnologias móveis contribuam efetivamente para a aprendizagem, é fundamental investir em uma educação mais tecnológica, voltada à integração do núcleo escolar ao novo ambiente, sendo esse investimento, em muitos casos, mais relevante do que a aquisição das próprias tecnologias. Por conseguinte, avigora-se a indigência metodológica; observe não apenas maneiras de incluir dispositivos digitais, mas também a construção de práticas inovadoras que favoreçam a aprendizagem do docente no universo da ciberultura.

O impulso para esse movimento veio, inicialmente, da esfera social e, em seguida, foi utilizado por outros autores. Assim, a inclusão das novas metodologias educacionais na ciberultura foi uma das primeiras a serem analisadas, ressaltando a mudança da estrutura burocrática tradicional, que enfatizava o desenvolvimento individual e o conhecimento compartilhado como fonte de valor.

Também contribuíram para esse impulso as transformações ocorridas na educação com o advento da tecnologia, destacadas por diversos teóricos, sobretudo quanto à ênfase na descentralização e no sistema educacional arbóreo. Dessa forma, os avanços tecnológicos se refletem no sistema educacional, minando estruturas enraizadas e promovendo a inovação.

Segundo Silveira (2018), a inserção de dispositivos móveis no contexto educacional configura um desafio relevante, pois requer não apenas domínio dos recursos digitais, mas também a reorganização das práticas pedagógicas, a criação de experiências de aprendizagem motivadoras e o estímulo à interação e ao engajamento dos estudantes. Além disso, o uso eficaz dessas tecnologias demanda planejamento, reflexão sobre os objetivos educacionais e adequação às características e aos contextos sociais, culturais e tecnológicos dos alunos.

No entanto, incluir esses dispositivos na educação é muito mais complexo do que simplesmente adaptá-los como uma metodologia ativa. Compreendendo, sobretudo, essa dimensão, constatou-se que a inserção atual não se restringe apenas à presença de computadores e redes; revela-se também por meio de algoritmos, imagens, sons e dispositivos móveis que estruturam e modulam a experiência educacional. Neste quesito, a personalização da aprendizagem, viabilizada pela utilização de algoritmos e inteligência artificial, emerge como uma característica central desse novo contexto educativo (Sousa, Almeida, Sousa, Schmidt & Demuner, 2023).

Cada um desses elementos é influenciado pelas relações mútuas de agenciamento educativo, sugerindo como os conhecimentos são alcançados, constituídos e decodificados, sem, no entanto, determinar a forma absoluta de ensino-aprendizagem. Silveira (2018) aponta que os dispositivos móveis e seus aplicativos tornam-se cada vez mais atraentes, acessíveis e fáceis de usar. No contexto educacional, eles exploram a interatividade para facilitar a troca de informações e experiências, estimulando o desenvolvimento cognitivo e favorecendo atividades colaborativas entre os estudantes.

Também se pode afirmar que os dispositivos móveis e seus aplicativos são contíguos a programas que acionam dados e sugerem conteúdos, diferenciando as experiências de forma automatizada. Segundo Lévy (1999), essas tecnologias promovem novas formas de inteligência coletiva ao estruturar informações por meio de redes adaptativas.

Na conjuntura educacional, dispositivos móveis e seus aplicativos podem selecionar recursos, apresentar referências de leitura ou traçar o percurso formativo, mas também podem expor barreiras éticas: há risco de fortalecimento de perspectivas arcaicas ou de uniformização da aprendizagem, caso não sejam analisados criticamente pelos docentes.

É importante destacar que não se pode afirmar que tais dispositivos alteraram de forma definitiva a forma de aprender do discente pós-moderno, sobretudo se considerarmos a estrutura de assimilação do estudante, ainda marcada por resquícios do modernismo. Esse sujeito tende a rejeitar sistematizações rígidas, assumindo uma postura mais ‘libertária’ e contemporânea, construída a partir dos processos de significação cultural e social de uma geração altamente tecnológica.

Ao mesmo tempo, mostra-se desconfiado das definições transmitidas pelo docente, muitas vezes identificado como nativo digital. Assim, a relação desse discente com o conhecimento implica questionar a noção de verdade única, já que dispõe do ‘mundo em suas mãos’. Nesse sentido, Pinto (2015) e Vanni (2017), citada por Silveira (2018), apresentam um breve conceito dessa postura das gerações. A compreensão das diferentes gerações que hoje convivem nos espaços educativos permite analisar como cada grupo se relaciona com as tecnologias, a aprendizagem e os modos de produção do conhecimento. Embora tais classificações não sejam rígidas, elas ajudam a identificar tendências comportamentais e culturais que influenciam diretamente os processos pedagógicos na cultura digital.

A Geração Veteranos, também conhecida como *Silent Generation*, compreende indivíduos nascidos entre 1928 e 1945. Trata-se de um grupo formado em um contexto de forte disciplina social, marcado por guerras, escassez e valores tradicionais. Essa geração foi educada sob princípios como respeito à autoridade, lealdade, estabilidade e moralidade, que moldaram uma postura mais conservadora diante das mudanças tecnológicas.

A Geração Baby Boomers, nascida entre 1946 e 1964, cresceu em um período de otimismo pós-guerra, expansão econômica e valorização do progresso. Tornaram-se adultos engajados socialmente e

politicamente, responsáveis por importantes transformações culturais. Embora não tenham nascido em um mundo digital, muitos Boomers se adaptaram às tecnologias ao longo da vida, ainda que mantenham preferências por estruturas de aprendizagem mais lineares.

A Geração X, nascida entre 1965 e 1980, vivenciou intensas mudanças globais, como a Guerra Fria, a queda do Muro de Berlim, a epidemia de AIDS e o início da revolução tecnológica. É uma geração marcada pela busca de autonomia, pelo equilíbrio entre vida pessoal e trabalho e pela transição entre os mundos analógico e digital. Costumam ser pragmáticos, flexíveis e capazes de transitar entre diferentes linguagens tecnológicas.

A Geração Y, ou *Millennials*, nascida entre 1981 e 1996, foi a primeira a ter contato direto e cotidiano com computadores, videogames e internet. Aprendem rapidamente, valorizam a colaboração, a criatividade e o propósito das ações. São mais abertos a metodologias ativas e a ambientes de aprendizagem híbridos, pois cresceram em meio à aceleração tecnológica.

A Geração Z, nascida entre 1997 e 2012, é considerada a primeira geração de fato nativa digital. Desde cedo, convive com múltiplas telas, redes sociais, dispositivos móveis e fluxos contínuos de informação. São sujeitos hiperconectados, visuais, multitarefas e habituados a aprender por meio de vídeos, imagens, tutoriais e interações rápidas. Valorizam a autonomia, a diversidade e as experiências imersivas.

Por fim, a Geração C, ou *Geração Conectada*, não é definida pela faixa etária, mas por um comportamento digital. Inclui indivíduos de diferentes idades que compartilham características como criatividade, criticidade, produção de conteúdo, fluência multimodal e participação ativa em ambientes digitais. São sujeitos que vivem em constante atualização, adaptando-se com facilidade às inovações tecnológicas e às novas formas de comunicação.

Compreender essas gerações e suas especificidades permite aos docentes identificar múltiplas formas de relação com o conhecimento, as tecnologias e os processos de aprendizagem. Como destaca Kress (2010), as linguagens visuais e sonoras não são meros complementos do texto, mas modos autônomos de significação. Assim, reconhecer as práticas e comportamentos das gerações contemporâneas, especialmente da chamada Geração C, torna-se fundamental para o desenvolvimento de metodologias inclusivas, críticas e alinhadas à cultura digital. Nesse sentido, Silveira (2018) afirma que é fundamental que o docente compreenda como os estudantes identificam suas necessidades informacionais, de que forma buscam informações e como as compartilham, comentam, transferem e utilizam.

Ao distinguir tais particularidades, a formação docente pode adotar métodos de ensino mais inclusivos e reflexivos, adequados para dialogar com a diversidade cultural e tecnológica da atualidade. Nesse sentido, ao considerar o docente na era digital, torna-se necessário compreender que a presença das tecnologias não garante, por si só, inovação pedagógica. É no encontro entre práticas docentes, reflexividade crítica e abertura a novas linguagens.

A UNESCO (2014) afirma que quando os estudantes utilizam tecnologias móveis para atividades de memorização ou de acompanhamento de aulas expositivas, dispõem de mais tempo para discutir ideias, compartilhar interpretações, colaborar em grupo e participar de atividades práticas, seja na escola ou em outros ambientes de aprendizagem. Assim, a aprendizagem móvel não promove o isolamento, mas amplia as oportunidades de desenvolver habilidades complexas necessárias ao trabalho produtivo em conjunto com outras pessoas.

Portanto, os dispositivos móveis e seus aplicativos ampliam a presença da aprendizagem para além do espaço educacional e da sala de aula. *Smartphones*, *tablets* e *wearables* permitem a entrada ininterrupta de informações, o trabalho colaborativo e o acesso a recursos multimodais, favorecendo a aprendizagem perfeita. No nível da formação docente, o uso crítico de dispositivos móveis permite explorar trajetórias rizomáticas: docentes e discentes constroem percursos personalizados, conectam diferentes fontes e experimentam múltiplas formas de interagir com conteúdo, colegas e comunidades de prática.

Segundo Silveira (2018), é essencial que os docentes, durante sua formação, vivenciem experiências práticas que possam ser aplicadas posteriormente com seus alunos, aprendendo a gerenciar múltiplos ambientes de forma aberta, equilibrada e inovadora, o que lhes permite superar receios e compreender as potencialidades dessas atividades na prática pedagógica e no planejamento das aulas.

Algoritmos, imagens, sons e dispositivos móveis constituem dimensões centrais da cibercultura educacional. Eles funcionam como mediadores e agenciamentos pedagógicos que, quando apropriados criticamente, expandem as possibilidades de aprendizagem e de produção de conhecimento. A integração desses elementos fortalece as práticas educativas, permitindo que os professores se apropriem do digital para criar experiências de aprendizagem diversificadas, conectadas e inventivas. Nesse contexto, é que os estudos culturais tiveram implicações para o campo do currículo, instrumentos de padronização e possibilitando que atuem como dispositivos de emancipação.

Kenski (2009) aponta que um dos principais desafios dos professores brasileiros é saber lidar pedagogicamente com uma ampla diversidade de alunos e contextos. Isso inclui estudantes com conhecimentos avançados e acesso às mais recentes tecnologias, bem como aqueles que enfrentam exclusão digital, além de instituições bem equipadas e espaços educacionais precários.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as contribuições teóricas da fotografia, enquanto linguagem educativa, para a prática pedagógica na cultura digital da educação básica. A partir da revisão integrativa da literatura, foi possível compreender que a fotografia ultrapassa a condição de mero recurso ilustrativo, constituindo-se como uma importante linguagem visual capaz de favorecer processos de ensino e aprendizagem mais críticos, reflexivos e significativos.

Os estudos analisados evidenciaram que a fotografia tem potencial para promover a leitura crítica da realidade, estimular a criatividade, fortalecer a produção de narrativas visuais e ampliar as possibilidades de expressão dos estudantes. Além disso, verificou-se que sua utilização contribui para aproximar os conteúdos escolares das experiências cotidianas dos alunos, favorecendo a construção de conhecimentos contextualizados e socialmente significativos.

A pesquisa também permitiu compreender que a expansão das tecnologias digitais e da cultura visual transformou profundamente os modos de produção, circulação e interpretação das imagens. Nesse contexto, a fotografia assume um papel relevante na formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente os múltiplos discursos visuais presentes na sociedade contemporânea. Assim, o desenvolvimento da literacia visual e digital torna-se uma necessidade cada vez mais presente nos processos educativos.

No que se refere aos professores denominados imigrantes digitais, observou-se que os desafios relacionados à incorporação das tecnologias digitais não estão vinculados exclusivamente à idade ou à geração, mas envolvem fatores formativos, culturais e institucionais. Dessa forma, torna-se fundamental investir em processos de formação continuada que promovam a apropriação crítica das tecnologias e favoreçam a construção de práticas pedagógicas inovadoras.

Os resultados também demonstraram que a fotografia, associada às tecnologias digitais e aos dispositivos móveis, pode favorecer metodologias participativas, colaborativas e investigativas, fortalecendo o protagonismo discente e ampliando as possibilidades de aprendizagem. Nesse sentido, a fotografia configura-se como um importante agenciamento educativo, capaz de articular experiências, saberes, memórias, afetos e processos de produção de sentidos.

Conclui-se que a fotografia apresenta elevado potencial pedagógico para a educação básica, especialmente quando integrada, de forma crítica e planejada, às práticas educativas. Sua utilização contribui para a formação de estudantes mais autônomos, criativos, reflexivos e preparados para atuar em uma sociedade marcada pela intensa presença de tecnologias digitais e de linguagens visuais.

Por fim, reconhece-se que esta pesquisa não esgota as discussões sobre a temática. Recomenda-se a realização de estudos empíricos que investiguem a aplicação da fotografia em diferentes contextos escolares, bem como pesquisas voltadas para o uso pedagógico das linguagens visuais e digitais, ampliando as possibilidades de inovação educacional na cultura digital contemporânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, M. (2020). Os desafios docentes frente ao ensino remoto emergencial. **Revista Educação Pública**, 20(45). <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/45/os-desafios-docentes-frente-ao-ensino-remoto-emergencial>
- Ardoino, J. (1998). **Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas**. EdUFSCar.
- Bacich, L., & Moran, J. (Orgs.). (2018). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática**. Penso.
- Barbosa, A. M. (2012). **Inquietações e mudanças no ensino da arte (7ª ed.)**. Cortez.
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. **British Journal of Educational Technology**, 39(5), 775–786.
- Brabazon, T. (2012). **Digital dieting: From information obesity to intellectual fitness**. Ashgate.
- Brasil. (2018). Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Castells, M. (2022). **A sociedade em rede (24ª ed.)**. Paz e Terra.
- Certeau, M. de. (2002). **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer (7ª ed.)**. Vozes.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2011). **Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia (Vols. 1–5)**. Editora 34.
- Flusser, V. (2011). **Filosofia da caixa preta: Ensaios para uma futura filosofia da fotografia**. Annablume.
- Freire, P. (1996). **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra.
- Freire, P. (2021). **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.
- Guattari, F. (1992). **Caosmose: Um novo paradigma estético**. Editora 34.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), **Handbook of qualitative research** (pp. 105–117). Sage.
- Hernández, F. (2007). **Catadores da cultura visual: Proposta para uma nova narrativa educacional**. Mediação.
- Jenkins, H., Green, J., & Ford, S. (2014). **Cultura da conexão: Criando valor e significado por meio da mídia propagável**. Aleph.
- Kenski, V. M. (2009). **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. Papirus.
- Kenski, V. M. (2021). **Tecnologias e ensino presencial e a distância (10ª ed.)**. Papirus. Kishimoto, T. M. (2007). **O brincar e suas teorias**. Cengage Learning.

Kossoy, B. (2020). **Fotografia e história (6ª ed.)**. Ateliê Editorial.

Kress, G. (2010). **Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication**. Routledge.

Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, (19), 20–28.

Lemos, A. (2003). **Cibercultura: Alguns pontos para compreender a nossa época**. In A. Lemos & P. Cunha (Orgs.), *Olhares sobre a cibercultura* (pp. 11–23). Sulina

Lemos, A. (2021). **Cibercultura: Tecnologia e vida social na cultura contemporânea (8ª ed.)**. Sulina.

Lévy, P. (1999). **Cibercultura**. Editora 34.

Luckesi, C. C. (2000). **Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: Uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese**.

Martins, R., & Tourinho, I. (Orgs.). (2009). **Educação da cultura visual: Narrativas de ensino e pesquisa**. Editora UFSM.

Martins, M. C., Picosque, G., & Guerra, M. T. T. (2010). **Didática do ensino de arte: A língua do mundo**. FTD.

Medeiros, W. A. de. (2019). **Laboratório de fotografia**. Universidade Estadual do Ceará.

Moran, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. In C. A. Souza & O. E. T. Morales (Orgs.), **Convergências midiáticas, educação e cidadania: Aproximações jovens (Vol. 2)**. UEPG.

Moran, J. M. (2022). **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. Papirus.

Oliveira, H. (2005). Matéria e imagem. **ARS** (São Paulo), 3(6), 66–77. <https://doi.org/10.1590/S1678-53202005000200005>

Papert, S. (1980). **Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas**. Basic Books.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. **On the Horizon**, 9(5), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>

REALIZAÇÃO:

Aurum
EDITORA

CNPJ: 589029480001-12
contato@aurumeditora.com
(41) 98792-9544
Curitiba - Paraná
www.aurumeditora.com