



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
COLEGIADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LEONARDO DE ASSIS DELLA-FONTE

A FORMAÇÃO DO OLHAR:
LEITURA CRÍTICA DA IMAGEM NA MÍDIA DIGITAL

Vitória, ES

2026

LEONARDO DE ASSIS DELLA-FONTE

A FORMAÇÃO DO OLHAR:
LEITURA CRÍTICA DA IMAGEM NA MÍDIA DIGITAL

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao
Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de
Educação da Universidade Federal do Espírito
Santo, como requisito parcial para obtenção do
Grau de Licenciatura em Pedagogia.

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES
Centro de Educação
Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia

Orientadora: Profa. Dra. Julia Rocha

Vitória, ES

2026

LEONARDO DE ASSIS DELLA-FONTE

A FORMAÇÃO DO OLHAR:
LEITURA CRÍTICA DA IMAGEM NA MÍDIA DIGITAL

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Licenciatura em Pedagogia.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Julia Rocha

Universidade Federal do Espírito Santo

Orientadora

Profa. Dra. Andrea Antolini Grijó

Universidade Federal do Espírito Santo

AGRADECIMENTOS

Em primeiro, agradeço a minha mãe, Roselia, que com amor incondicional tornou possível cada passo desta caminhada. Seu apoio e incentivo foram, em todos os momentos, o chão sobre o qual me apoiei para seguir em frente. Sem ela, nada disso teria sido possível.

À minha companheira e amor verdadeiro, Karen, que esteve ao meu lado desde o primeiro dia em que pisei na universidade, quando tudo ainda era novo e incerto. Você foi guia quando eu não sabia o caminho, abrigo quando o percurso pesou e presença constante em cada conquista ao longo dessa trajetória.

Aos meus amigos, Gabriel, Humberto e Arthur que foram muito mais do que companhia nessa trajetória. Com eles aprendi, debati, questionei e cresci, o suporte teórico que me ofereceram foi tão precioso quanto os momentos de leveza compartilhados ao longo da trajetória, sem vocês a caminhada teria sido muito mais árdua.

Por fim, à minha orientadora, Júlia, que fez o movimento que todo bom educador é capaz de fazer, o de conduzir alguém para fora da caverna, em direção à luz e ao conhecimento. Com sensibilidade e atenção transformou ideias ainda confusas em um caminho possível de ser percorrido.

“Ideas are like fish. If you want to catch little fish, you can stay in the shallow water. But if you want to catch the big fish, you’ve got to go deeper. Down deep, the fish are more powerful and more pure. They’re huge and abstract. And they’re very beautiful.”

David Lynch (2016)

RESUMO

A presente pesquisa tem como tema a necessidade de uma formação crítica do olhar, diante da ascensão da mídia digital e das problemáticas geradas na relação contemporânea com as imagens. Partindo da constatação de que vivemos em uma era de predominância imagética, a pesquisa investiga como é possível trabalhar as imagens de forma crítica em processos de ensino-aprendizagem sem reproduzir os ideais vazios, padronizados, homogêneos e transparentes característicos da mídia digital. Essa é uma pesquisa de cunho bibliográfico, desenvolvida a partir da análise de pensadores como Han (2018; 2022; 2017), Acaso (2009; 2006), Martins (1970; 2012), Fontcuberta (2010), Sibilia (2012) e Benjamin (1995) que problematizam a visualidade, a mídia digital e a educação. O objeto de investigação abrange três principais eixos que são desenvolvidos nos capítulos da pesquisa: a cultura visual contemporânea e sua constituição histórica; as transformações da imagem no processo de digitalização dos meios de comunicação e interação; e as implicações pedagógicas dessas transformações para a escola e para a formação docente. A pesquisa percorre a construção histórica da relação entre ser humano e imagem, compreendendo que a predominância visual da contemporaneidade é um fenômeno que resulta de um longo processo de transformações culturais e tecnológicas. A partir disso, analisa como a digitalização das imagens e dos meios de comunicação inaugura uma nova configuração dessa relação com a imagem, marcada pela aceleração e pela transparência. Ao final, é defendida a necessidade de uma formação crítica do olhar que, ancorada na perspectiva ética freireana de formação integral em conjunto com as concepções educacionais de Acaso, compreenda a questão da imagem não como conteúdo restrito à disciplina de Artes, mas como linguagem transversal a toda a educação.

Palavras-chave: cultura visual; mídia digital; formação crítica; educação do olhar; pedagogia; imagem.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 - Umbrico, Penelope. Suns from Flickr. 2006. Fotografia. Conjunto de imagens de pôr do sol compiladas a partir da plataforma *Flickr*.

Figura 2 - Kessels, Erik. 24hrs in Photos. 2011. Instalação fotográfica. Vista da instalação com fotografias impressas.

Figura 3 - Marclay, Christian. The Clock. 2010. Videoinstalação. Compilação de cenas de filmes e programas televisivos com referências ao tempo.

Figura 4 - Tiktok. Captura de tela da página inicial da plataforma Tiktok. 2026. Captura de tela realizada pelo autor.

Figura 5 - Ulman, Amalia. Excellences & Perfections. 2014. Performance realizada no *Instagram*. Captura de tela do perfil da artista na plataforma *Instagram*.

Sumário

Introdução	09
1. Um mundo feito de imagens	12
1.1 Do ouvir ao ver	12
1.2 O percurso da imagem	16
1.3 Técnica, registro e movimento	20
2. A descoisificação do mundo	27
2.1 Imagens sem peso	27
2.2 A vida informatizada e acelerada	32
2.3 Da exposição à transparência imagética	36
3. Educação para a cultura visual	42
3.1 A escola contemporânea diante das imagens	42
3.2 Os sujeitos da escola contemporânea	48
3.2.1 Alunos, algoritmos e <i>trends</i>	49
3.2.2 Dilemas e desafios dos educadores	52
3.3 Perspectivas para uma formação do olhar	56
Considerações finais	62
Referências	65

INTRODUÇÃO

Vivemos em um momento histórico em que as imagens ocupam um lugar central na mediação das experiências humanas. As grandes revoluções industriais e tecnológicas, em conjunto com a globalização, multiplicaram os dispositivos digitais e plataformas de comunicação visual, influenciando profundamente a imagem e o lugar que ela ocupa na vida contemporânea. Tem se tornado comum observar adultos, adolescentes e crianças fazendo uso de aparelhos celulares, usando redes sociais, aplicativos de comunicação, criando e compartilhando imagens. Entretanto, essa aproximação crescente entre imagem e cotidiano não ocorre de forma crítica ou reflexiva. Produzimos, consumimos e nos expomos por meio das imagens sem necessariamente compreender os mecanismos que organizam esse processo; os algoritmos que selecionam o que vemos; os padrões que moldam o que produzimos e os valores que circulam de maneira silenciosa nesse fluxo visual. Esse cenário coloca desafios importantes para a formação dos sujeitos contemporâneos, especialmente no que diz respeito ao papel da escola diante de uma cultura que se organiza cada vez mais pela lógica da visualidade.

As questões que cercam as mídias digitais, as plataformas de comunicação e a imagem contemporânea atravessam debates nos campos educacional, filosófico e artístico há algum tempo. A centralidade crescente da imagem na sociedade contemporânea já era identificada como um dos principais desafios do nosso tempo antes mesmo da consolidação da mídia digital. O que os avanços tecnológicos fizeram foi intensificar e acelerar esse processo, tornando cada vez mais evidente a necessidade de refletir no campo acadêmico de discussão educacional sobre seus efeitos na formação dos sujeitos e no papel da escola nesse cenário.

Apresentada essa realidade, esta pesquisa foca sobre um recorte específico, uma ramificação dentro desse campo amplo de discussão: as implicações pedagógicas da cultura visual digital para a escola contemporânea e compreensão da lógica da imagem digital que atravessa a formação dos sujeitos e coloca desafios concretos à educação. A partir disso, emerge uma das reflexões centrais que orientam este trabalho, a necessidade ética que se apresenta ao educador comprometido com a formação integral do aluno de desenvolver uma relação crítica com as imagens que

não reproduza a lógica imposta pela mídia digital.

Para debater sobre essa temática, o caminho percorrido por esta pesquisa parte de uma escolha metodológica que, antes de propor qualquer intervenção pedagógica sobre a cultura visual, entende que é preciso compreendê-la enquanto o fenômeno contemporâneo e quais são as consequências geradas para o cotidiano da sociedade. Essa pesquisa adota uma abordagem de cunho bibliográfico, desenvolvida a partir do diálogo com pensadores que problematizam a visualidade e a cultura digital. A pesquisa bibliográfica se justifica pela natureza do problema investigado, pois compreender as implicações pedagógicas da cultura visual digital exige, antes de qualquer intervenção prática, uma reflexão teórica aprofundada sobre os processos que constituem esse fenômeno. O percurso metodológico privilegia a análise e o diálogo de referenciais teóricos de diferentes campos do conhecimento, articulando contribuições da filosofia, da teoria da imagem, dos estudos da cultura visual e da pedagogia crítica. A produção de artistas visuais como Erik Kessels, Penelope Umbrico e Christian Marclay também é utilizada como objeto de análise, na medida em que suas obras propõem reflexões profundas acerca da temática da visualidade e tornam visíveis as problemáticas que os referenciais teóricos descrevem.

O trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro momento é analisada a relação histórica entre ser humano e imagem, partindo da constatação de que a predominância da visualidade na contemporaneidade não ocorreu de maneira espontânea, mas sim como resultado de um longo processo histórico e cultural ao longo de séculos. Do valor ritualístico das pinturas rupestres às reflexões filosóficas de Platão e Aristóteles apresentadas por Marcelo Marques (2012), passando pela imagem medieval e pelo surgimento da fotografia e do cinema, o capítulo percorre as transformações conceituais e técnicas que construíram o caminho da visualidade até a centralidade que ela ocupa hoje na vivência contemporânea. Para essa discussão, são centrais as contribuições de Raimundo Martins (2012) e Walter Benjamin (1995), além de outros pensadores que tratam da história e da teoria da imagem. No segundo momento se fez de extrema importância analisar as transformações provocadas pelo processo de digitalização das imagens e dos meios de comunicação. A partir dos conceitos elaborados por Byung-Chul Han (2017;

2018; 2022), é questionado como a imagem digital perde sua materialidade, sua fisicalidade e passa a operar como modelo normativo dentro de uma sociedade marcada pela transparência. As obras de Erik Kessels (2011), Penelope Umbrico (2006) e Christian Marclay (2010) são usadas para problematizar essas questões esteticamente, enquanto Paula Sibilia (2012), Joan Fontcuberta (2010) e María Acaso (2009) possibilitam aprofundar a análise sobre os efeitos dessa cultura visual nos sujeitos contemporâneos.

Para concluir a pesquisa foi preciso voltar o olhar para a escola e para os sujeitos que a habitam. É discutido com apoio em Acaso (2009) como a imagem se infiltra no cotidiano escolar de formas intencionais e não intencionais, atuando no currículo oculto mesmo quando ignorada pelo currículo formal. O aluno contemporâneo imerso no mundo digitalizado e o professor são analisados diante do paradoxo de precisar promover uma leitura crítica da mídia digital sendo eles próprios sujeitos perpassados por ela. O capítulo se encerra com uma reflexão sobre as perspectivas para uma formação crítica do olhar, ancorada na ética freireana presentes em sua obra “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa” e na compreensão da imagem como linguagem transversal a toda a educação, e não restrita ao ensino da arte, perspectiva defendida por Martins (2012) e Acaso (2009).

Esta pesquisa pode servir a interesse de professores, pedagogos e profissionais da educação em formação, especialmente aqueles que atuam ou pretendem atuar na educação básica e que deparam cotidianamente com os desafios que a cultura visual digital coloca para a prática pedagógica. Também se direciona a pesquisadores e estudantes universitários interessados nas relações entre visualidade, mídia digital e educação, assim como a gestores educacionais e formuladores de políticas que reconhecem a urgência de repensar os currículos diante de uma sociedade que se organiza pela lógica da imagem. Para finalizar, de forma mais ampla, este trabalho se dirige a todos que compreendem que formar sujeitos críticos no mundo contemporâneo exige reconhecer que parte significativa da experiência humana se constitui por meio das imagens e que aprender a compreendê-las com profundidade e responsabilidade é uma das formas mais concretas de exercer a autonomia que a educação crítica busca.

1. Um mundo feito de imagens

O contexto contemporâneo da sociedade ocidental pode ser caracterizado também pela produção e consumo constantes de imagens; no cotidiano estamos cercados em nossas vivências por elementos imagéticos que nos acompanham da hora em que acordamos até a hora em que vamos dormir. A produção de imagens não é um fenômeno recente, mas é possível observar como atualmente ocorre uma intensificação nos seus processos de criação, difusão e, a visualidade começa a ser um aspecto predominante no cotidiano e na experiência humana em sociedade.

Em um mundo cercado por imagens, faz-se necessário refletir sobre o aumento da produção, a difusão do consumo acelerado, o impacto em diferentes dimensões da vida social e como a visualidade passou a ser uma característica determinante e influente, alterando aspectos do desenvolvimento e assumindo um papel mais presente na construção das relações sociais e culturais. Em sequência, é fundamental compreender que essa predominância da visualidade não se dá de forma natural, mas resulta de um processo histórico que possibilitou sua consolidação enquanto linguagem capaz de produzir e transformar percepções da realidade. Ao final, evidencia-se como os avanços tecnológicos, o aprimoramento da técnica e da capacidade de registrar se caracterizam como grandes influências na virada conceitual de como compreendemos a imagem, lidamos e vivemos com ela cotidianamente.

1.1 Do ouvir ao ver

Segundo Benjamin (1995, p. 5) em grandes eras históricas a percepção sensorial, em conjunto com a forma de existência coletiva humana, se transforma. Seria então um exagero afirmar que, na contemporaneidade, a visão se caracteriza como um dos sentidos predominantes na experiência humana em sociedade? O ver, o ato de visualizar, os processos de exposição e valorização visual influenciam de forma significativa como os indivíduos percebem e se relacionam com o mundo e entre si? E nesse contexto, as práticas culturais tornam-se marcadas por uma articulação entre linguagens e, especialmente, pela predominância de elementos imagéticos na produção e circulação de sentidos? Dentre diversos exemplos que poderiam sustentar essas perguntas, há uma interessante relação com a música, em como ela

evoluiu e se adequou a lógica do capital, a qual evidencia de maneira significativa essas transformações.

A música, em sua forma erudita, possuía uma relação profunda com a audição, sendo em muitos casos valorizada por suas melodias, harmonias, arranjos etc. O próprio artista, músico ou compositor era predominantemente reconhecido pela beleza e complexidade de suas criações melódicas e performances. A audiência, o público, ao lotar um teatro, em muitos contextos estava lá com a intenção de ouvi-lo. Historicamente, em diferentes períodos, a música apresentava relações entre o visual e o auditivo, mas é notável que, atualmente, cresce cada vez mais uma ênfase no visual no do processo de difusão do trabalho dos artistas deste campo.

Com o passar do tempo, foi ocorrendo um processo de aproximação entre arte, imagem e vida (Martins, 2006) que na música ficou explícito com o crescente apelo comercial, que deu início a produção de vinis, fitas, DVDs e CDs em escalas massivas. Os álbuns e músicas produzidos passaram a ter uma imagem para representá-los. As capas, geralmente com imagens da banda ou do artista, foram se tornando cada vez mais complexas, com elementos artísticos, fotográficos, gráficos e imagéticos. Com a popularização da televisão e da criação de programas e canais voltados para música e para o mundo musical, os clipes audiovisuais tomaram conta da cena *pop* mundial. O clipe musical potencializou e espalhou a cena de maneira acelerada pelo mundo, fazendo com que músicas ganhassem também uma dimensão enquanto imagem e fossem vistas (e ouvidas) por bilhões de vezes.

Com a popularização dos clipes, o processo de articulação entre linguagem sonora e visual foi acelerado, fazendo com que fatores imagéticos tomassem cada vez mais o espaço no mundo musical e passassem a influenciar os consumidores e artistas de forma significativa. O músico antes conseguia focar seu trabalho na produção sonora, em criar seus arranjos, suas melodias, harmonias e juntá-las à rítmica. Conseguia trabalhar o seu espetáculo como algo único, com local e data específicos, com características únicas a cada apresentação e os consumidores, o público, atendiam aos eventos para ouvir e apreciar os músicos, entendendo a si mesmos enquanto parte do que tornava aquele espetáculo de arte exclusivo e com características singulares (Benjamin, 1995).

Entretanto, o que é possível observar na contemporaneidade, principalmente após revoluções tecnológicas do século XXI, com a propagação dos *smartphones*, das redes sociais e da mídia digital, é uma articulação cada vez mais potente entre imagem e música que se intensificou devido a produção e ao consumo exagerado, o que possibilitou que a música circulasse ainda mais para além do som, sendo marcada também pela experiência visual, por meio da qual o artista, para atingir a popularidade, não depende somente do produto sonoro ou audiovisual produzido, mas de uma série de fatores que evidenciam como o processo de aproximação entre imagem e o cotidiano, evidenciando como a centralidade da visualidade acontece.

O artista agora possui uma identidade visual cada vez mais marcada e vendida pela indústria, com roupas, acessórios, estilo e corpos específicos que moldam a imagem que chega ao público. Em suas apresentações, elementos imagéticos são propagados através de telões, projeções, danças, coreografias, iluminação e cenografia que transformam a apresentação também em uma experiência visual. Para divulgar suas músicas e alcançar as pessoas com seu trabalho, o artista não mais precisa trabalhar na complexidade e fator único de suas criações, os algoritmos e redes sociais favorecem (e desfavorecem) a criação de padrões a serem repetidos como uma fórmula mágica de chegar às massas. Os videocliques com elementos visuais e imagéticos potencializam o alcance da música ao se adequar à lógica dos algoritmos, que em plataformas como *YouTube*, conseguem alcançar bilhões de visualizações.

O público, agora tornando-se mais consumidor que apreciador, passa a sofrer influências e moldar seu comportamento a partir da experiência visual e do consumo de imagens. A experiência visual construída pelo artista, por sua vez, passa a exercer uma predominância na construção da subjetividade do público, de modo que a imagem do artista não se limita a sua exposição com fatores relacionados à obra mas sim à sua personalidade, sobre quem ele é enquanto sujeito e a audiência se apropria desses elementos por meio do consumo de uma forma que gera no público uma aproximação e identificação, na medida em que se torna possível recriar e apropriar em si mesmo a identidade visual do artista. Ao consumir essas visualidades, os indivíduos ampliam seus repertórios e encontram possibilidades de

expressão, ao mesmo tempo que vivem uma sensação de identificação ou de aproximação com os sujeitos que admiram.

Apesar dessa aproximação entre o artista e o público favorecer uma maior identificação, a maneira em que ela ocorre, por meio da exposição e do consumo exagerado, acarreta consequências. A partir do momento em que o consumo da imagem se sobrepõe à obra em si, torna-se passivo e marcado por uma atenção fragmentada e muitas vezes superficial. A imagem passa a circular em grande quantidade e em ritmo acelerado, deixando de ser experienciada de forma mais reflexiva, passa a ser consumida de forma cada vez mais acelerada. Essa aceleração de consumo favorece a lógica do capital e, especialmente no campo da música, a visualidade pode prevalecer sobre a própria experiência estética da obra, em razão do alcance e da aceitação que as redes de compartilhamento parecem gerar. Como resultado “a realidade passa a ser moldada para agradar às massas” (Benjamin, 1995, p. 5) e o público, que antes apreciava e se compreendia enquanto parte de um espetáculo único, agora passa apresentações inteiras gravando o que está na sua frente, cercado por bolhas e algoritmos, moldando seu consumo em busca de uma padronização, nesse caso, tanto imagética, como sonora.

Retornando às questões levantadas inicialmente, acredito que a música pode ser compreendida como um objeto privilegiado de análise, em que apresenta uma aproximação entre imagem, cotidiano e como o visual possui uma predominância na experiência contemporânea. Se, historicamente, a experiência musical possuía uma conexão predominante com os aspectos sonoros, na contemporaneidade ela emerge em uma realidade na qual a imagem se torna algo indissociável e a produção musical passa a ser concebida em articulação quase intrínseca com seu caráter visual. As formas de relação entre público e artista são afetadas pela centralidade da imagem, que passam a determinar o que vemos e como vemos e ao fim, como ouvimos (Martins, 2007). A música, enquanto prática cultural, também evidencia a centralidade na produção e articulação entre linguagens e consumo de significados e informações, o que revela que a visualidade acompanha e age na estrutura das dinâmicas culturais atuais.

Nesse cenário, o ‘produto musical’ é uma forma de exemplificar transformações

culturais que acontecem de forma mais ampla na sociedade atual. A centralidade da imagem, a forma como a experiência visual molda as relações e a intensificação da circulação e exposição indicam novos modos de produzir e compartilhar práticas culturais. A imagem assume um papel central na cultura ao articular diversos sentidos e significados (Martins, 2006, p. 5) e é nesse contexto que se demarca a importância dos estudos contemporâneos da cultura visual, que não se limita a compreender a imagem por seu valor estético, mas a analisam como prática social inserida em contextos históricos, políticos e econômicos específicos, evidenciando que as representações visuais participam de forma predominante na constituição da experiência humana na sociedade contemporânea.

1.2 O percurso da imagem

A imagem acompanha a humanidade ao longo de toda sua evolução; é uma característica de nós, seres humanos, representar, interpretar e atribuir sentidos ao mundo visível. Possuímos uma relação muito profunda com as representações visuais, de diferentes formas no decorrer da história e em distintos contextos. Enquanto sociedade, a forma como utilizamos a imagem foi capaz de caracterizar períodos históricos e marcos evolutivos. Portanto, é possível perceber como somos transformados e transformamos a imagem ao longo do tempo.

Durante um longo período da humanidade, não usamos imagens como formas de representações estéticas, característica corriqueira na contemporaneidade. Na pré-história seu uso era caracterizado pelas produções visuais com um valor ritualístico e simbólico, a exemplo das pinturas rupestres e ícones religiosos que surgem com um peso da experiência da caça e da morte, do divino e do sagrado. Elas não eram uma representação realista do que aconteceu naquele determinado período, mas sim algo simbólico de presença e ação. Segundo José Mathias (2025, p. 3) “A criatividade na imagem pré-histórica, longe de ser meramente uma habilidade técnica ou uma representação direta do real, floresceu como uma profunda experiência contextualizada, intrinsecamente ligada ao lugar e à memória”.

Com o desenvolvimento da humanidade, o papel da imagem se modifica. Antes com características ritualísticas, o universo visual foi ocupando espaço enquanto meio de

comunicação. A comunicação visual sofreu significativas transformações a partir do processo de mudança da vida nômade para a convivência sedentária. Ao se fixar em determinados territórios, passaram a ser produzidos registros de suas vivências e as imagens apresentavam registros da vida cotidiana, com significados profundos; as pinturas de animais como uma possível representação de vitória sobre ela numa situação de caça e registros humanos que “inserirem não somente nas paredes o contexto vivido por esses indivíduos pré-históricos como ainda asseguram a jornada” (Mathias, 2025, p. 10). A imagem deixou de ser exclusivamente expressão simbólica ritual e passou a integrar um sistema mais amplo de produção de significados.

Na medida em que os processos evolutivos vão se consolidando, a imagem sofre influências e passa por transformações de acordo com as dinâmicas culturais que a atravessam. Em seu trabalho sobre Iconografia, História e Antiguidade Grega, Marcelo Rede (1993) discute como a imagem, na Antiguidade, passou a não se caracterizar mais como um reflexo da realidade. Para o autor:

A imagem não seria uma tentativa - ora mais ora menos refinada tecnicamente, ora com resultados melhores ora piores - de representação de uma pretensa realidade que lhe seria exterior e da qual ela seria o reflexo direto; a imagem seria uma composição de signos, criadora de significados; seria o espaço de articulação de unidades formais (icônica) mínimas segundo uma lógica; seria, enfim, um sistema comunicativo (Rede, 1993, p. 268).

Ocorreu, ao longo do desenvolvimento, o processo de transformação conceitual da imagem, não mais vista enquanto espelho ou uma cópia fiel daquilo que existe. Ela apresenta características e elementos mínimos identificáveis; como gestos, objetos, posições, vestimentas etc. Esses elementos não estão ali por acaso, estão organizados e seguem princípios ordenados que apresentam a imagem enquanto um sistema estruturado e organizado. A imagem, formada por signos, produz significados e constrói sentidos sobre a realidade, funcionando enquanto uma linguagem, passando a transmitir valores.

Um exemplo que evidencia tal aspecto está na presença de lanças e escudos na iconografia da Grécia Antiga, associados à figura masculina, que articulavam significados visuais de heroísmo e bravura. Tais elementos, nesse contexto, apontam que a imagem atuava também como dispositivo simbólico, participando ativamente da elaboração e circulação de valores culturais, que se perpetuam com o

passar do tempo. Eles são reelaborados, ressignificados e continuamente reproduzidos em diferentes esferas da vida social, evidenciando a permanência de certos códigos visuais que atualmente podemos observar, por exemplo, em brincadeiras infantis, nas quais objetos como espadas, escudos improvisados e narrativas de combate ainda aparecem associados a figuras heróicas, frequentemente vinculadas a papéis masculinos.

Outros estudos sobre a antiguidade apontam também uma relação entre imagem e escrita. Essa aproximação em termos históricos, conceituais e estruturais é apontada por Gilberto Francisco (2007) em seu trabalho sobre grafismos gregos. Segundo o autor, escrita e desenho (imagem) são linguagens intimamente ligadas desde sua origem. “Qualquer obra que se ocupe da história da escrita, de forma generalista, acaba por apresentar indícios importantes dessa relação constante ao longo do tempo” (Francisco, 2007, p. 82). A conceituação grega, o “gráfico”, abrangia tanto imagem quanto escrita, ambos derivados da ideia de *gráphein* (marcar, riscar, gravar), que em análise apontam que na tradição antiga, desenhar e escrever pertenciam a um mesmo campo de práticas. Essa perspectiva abordada mostra a relação entre imagem e escrita como uma continuidade, que compartilham fundamentos comuns e constituem sistemas visuais que articulam forma e conteúdo na produção de sentido.

Na Antiguidade Grega, os filósofos Platão e Aristóteles, tratavam a imagem enquanto objeto de reflexão, o que caracterizava o homem para além de um produtor imagético, uma vez que passaram a refletir teoricamente sobre a imagem como um problema filosófico. “De maneira intensiva, a cultura antiga se perguntava o que era a imagem, em suas diferentes modalidades, descrevia seus modos de produção e utilização e discutia seu papel na constituição do conhecimento e na formação do ser humano” (Marques, 2012, p. 6). A partir da afirmação de Marques (2012), são evidenciados diferentes aspectos: a imagem possuía uma dimensão ontológica, na qual havia uma preocupação em definir sua natureza; a técnica e a produção se tornaram objetos de reflexão ao analisar os processos de produção e utilização; o papel da imagem na constituição do conhecimento e na formação do ser humano, evidenciando uma dimensão ao mesmo tempo epistemológica e formativa que atravessa o pensamento antigo sobre a visualidade.

Platão e Aristóteles representavam as duas principais correntes filosóficas de pensamento sobre a imagem da Antiguidade e suas diferenças estruturaram uma grande parte do pensamento filosófico ocidental posterior. A concepção racionalista da imagem de Platão criticava “às pretensões cognitivas da percepção sensível, que leva tanto à explicitação da imagem enquanto falsidade e contrafação, como à inevitabilidade de se recorrer a ela para explicar a memória e o discurso” (Marques, 2012, p. 7). Observa-se então, que em Platão, a imagem é frequentemente compreendida como cópia ou imitação, com críticas sobre a confiança presente na percepção visual, uma vez que o filósofo entende enquanto algo enganoso. Aristóteles divergia em pontos estruturais da filosofia de Platão, especialmente na ontologia e na concepção de imagem na relação entre sensível e inteligível. Para o filósofo havia um envolvimento entre imagem e pensamento, a tese central envolvia a ideia de que não é possível pensar sem imagens (Marques, 2012). Isso caracterizava, para Aristóteles, que a imagem é condição do ato intelectual, conectando o sensível e o inteligível. Essas questões desenvolveram uma mudança decisiva na maneira de compreender a imagem, ocorrendo um deslocamento da crítica à aparência (característica do racionalismo de Platão), para uma teoria do funcionamento do conhecimento.

Durante o período medieval a imagem continuou seu processo de transformação na medida em que fatores culturais, sociais, políticos e econômicos se consolidaram naquele contexto histórico. Constata-se uma mudança de estatuto da imagem, de função, quando se afasta da ideia de representação para a imagem enquanto presença. Amanda Santos (2017) converge com Schmitt (2006) ao afirmar que a imagem medieval ultrapassou a função representativa, assumindo um papel ativo na experiência religiosa. Esse diálogo entre os autores permite aprofundar a compreensão da imagem medieval para além de sua dimensão meramente representativa ao afirmar que devemos compreender os processos de recepção da imagem medieval de modo diferente, pois causa reações distintas pelo seu poder de tornar presente uma ausência, “personificando a santidade através da sua representação imagética” (Santos, 2007, p. 138). As imagens religiosas continham esse poder de tornar presente o religioso medieval, ao olhar para a imagem de um santo ele não via apenas uma representação artística, via o próprio santo, de certo

modo presente. Essas concepções da imagem enquanto presença e representação predominaram por um longo período da história, que só viria a experienciar uma mudança drástica a partir do século XIX, com o advento e surgimento da fotografia e do cinema e o aprimoramento de sua técnica.

1.3 Técnica, registro e movimento

Na sociedade contemporânea ocidental, práticas como ir ao cinema, fotografar, assistir a vídeos, desenhos, programas, shows e novelas constituem-se como atividades cotidianas amplamente difundidas entre a população brasileira e em parte do mundo. Nas grandes cidades, salas de cinema permanecem frequentemente lotadas para acompanhar os novos lançamentos de produtoras *hollywoodianas* e, ao mesmo tempo, em situações simples, como uma caminhada à praia e em outras diversas situações, é possível observar a produção contínua de fotografias e vídeos, em um fluxo quase ininterrupto de registros do dia a dia.

No contexto em que vivemos, à primeira vista, a presença constante de imagens se tornou algo naturalizado, parece ser comum em nossas vivências que tenhamos vontade de registrar certos momentos, seja por meio de vídeos ou de fotos, para as mais diversas intencionalidades; para guardar como recordação de valor afetivo, como um registro vivo de uma memória, para compartilhar experiências, para comunicar acontecimentos, para expressar sentimentos, para construir narrativas sobre si e sobre o mundo, ou mesmo para atribuir sentido e permanência a instantes que, de outra forma, se perderiam com o tempo. Mas é possível observar que, essa naturalização da exposição e produção exagerada de imagens desenvolvida na sociedade, se apresenta como um processo que foi gradualmente se ampliando com o passar do tempo.

Ao pensar em gerações passadas, como nossos pais e avós, tarefas como realizar registros fotográficos ou se reunir em frente a televisão eram eventos ocasionais e raros, muitas famílias não possuíam câmeras ou televisões, o que não permitiam uma regularidade dessas ações e atividades. Esses objetos eram extremamente elitizados e o acesso geralmente partia de outras famílias com melhores condições. O ato de ir ao vizinho para assistir a um programa era extremamente comum,

geralmente apenas umas ou duas famílias no bairro possuíam aparelhos fotográficos ou televisores. Essa exclusividade e dificuldade de acesso a esses bens tornaram a fotografia e a imagem em movimento algo cobiçado e desejado. Crianças que viveram nas décadas de 60, 70 e 80 no Brasil, sonhavam com a possibilidade de ter acesso a câmera, a televisão e mais a frente a computadores e telefones celulares. Esse acesso só foi possível com os avanços tecnológicos da virada do século, a ampliação do alcance a esses bens se tornou facilitada na medida em que as escalas de produção tornaram esses produtos mais baratos. O acesso à câmera e à mídia televisiva foi se tornando mais democrático e as crianças que sonhavam com o acesso amplo às tecnologias digitais nas décadas de 60 e adiante passaram a consumir de forma mais incisiva os bens voltados à produção e reprodução de imagens e, conseqüentemente, seus filhos passaram a ser expostos a produção audiovisual desde a primeira infância, o que pode ser apontado como umas das razões para a naturalização da exposição exagerada às imagens na contemporaneidade.

Esse cenário em que vivemos atualmente favorece uma reflexão sobre os registros e visualidades, somos constantemente mediados por imagens e a realidade que se apresenta à sociedade que, seja no trabalho, no lazer, em casa ou nos espaços públicos, há essa presença recorrente que permite perceber transformações nas formas de relação, interação, interpretação, sensibilidade e experiência, influenciando, inclusive, os modos pelos quais se atribuem significados às imagens e ao próprio mundo vivido. É possível constatar que esse papel central da imagem na vida contemporânea é resultado de um processo histórico marcado por transformações técnicas e culturais, tendo como um de seus marcos fundamentais o surgimento da fotografia, que inaugura novas formas de registro e relação com o real.

O aprimoramento da técnica e invenção da primeira máquina fotográfica, decorrente das mudanças que ocorreram no século XIX, foi marcada pela possibilidade de registrar o real por meio de processos mecânicos e químicos, caracterizando-se diferentemente das outras formas de produção imagéticas anteriores, como pinturas e gravuras. O registro fotográfico representa uma mudança cultural e da forma com qual nós seres humanos nos relacionamos com a imagem, que pavimentou o

caminho que a visualidade seguiu até a contemporaneidade. Segundo Eduardo Maya (2008):

A fotografia abriu a possibilidade de um mundo imaginário a partir de um mundo real fixado como prova de existência, passando a alterar as concepções de tempo e espaço e a inserção do próprio ser humano, que vivencia o mundo pela visibilidade que a apreensão da fotografia permite na sociedade moderna (Maya, 2008, p. 109).

O autor, ao afirmar a possibilidade da abertura de um mundo imaginário a partir do real fixado, está evidenciando o surgimento de situação paradoxal da imagem, ao mesmo tempo em que registra o real, como evidência ou como prova, ela também possibilita novas formas de imaginar, interpretar e reconstruir esse real. Nessa afirmação, observa-se uma concordância com a ideia do potencial expressivo presente na imagem fotográfica de Fontcuberta (2010, p. 9), que afirma que “o potencial expressivo de qualquer fotografia se estratifica em diferentes graus de pertinência informativa. É o salto arbitrário, aleatório, contingente, de um grau a outro que atribui o sentido e dá valor de mensagem à imagem”. Diante disso, é possível compreender que uma das transformações culturais decorrentes do surgimento da imagem fotográfica é a pluralidade de sentidos inseridos a ela e que cabe ao outro atribuir seu valor de mensagem e interpretação.

Essa situação paradoxal que a fotografia impõe à imagem acarretou em problemas que se difundiram na sociedade contemporânea. A fotografia enquanto registro do real imputa à imagem fotográfica uma verdade que é assumida por meio do registro, do recorte daquele espaço-tempo. Fontcuberta (2010) desenvolve esse pensamento afirmando que “a história da fotografia pode ser contemplada como um diálogo entre a vontade de nos aproximarmos do real e as dificuldades para fazê-lo”. É característico do ser humano essa busca pela aproximação da verdade e fazemos isso ao tomar como real os registros fotográficos. Porém, o que fica evidente a partir do pensamento do autor, é que essa aproximação ao real não se dá de forma direta ou imediata. Ainda que a fotografia se apresenta como um vestígio do que existiu, como um fragmento fixado de um determinado espaço-tempo, ela não escapa aos processos de mediação que atravessam sua produção. Ana Carolina Pimentel e Julia Rocha (2022) dialogam com as ideias de Fontcuberta (2010) ao refletirem que:

É preciso considerar que as imagens fotográficas são recortes temporais e contextuais, podendo sofrer manipulações desde seu registro. Também é

preciso considerar o modo de apresentação e propagação das imagens, uma vez que as fotografias ganham novos sentidos a depender do contexto de exposição, da mensagem textual que as acompanha ou da forma como são comunicadas oralmente (Pimentel; Rocha, 2022, p. 3).

Assim é possível perceber que a imagem fotográfica pode ser compreendida como resultado de uma série de escolhas, de enquadramento, de recorte, de tempo e de intenção do artista que, embora muitas vezes imperceptíveis, participam ativamente dos sentidos atribuídos daquilo que é visto e interpretado. O que se apresenta como evidência do real carrega, simultaneamente, marcas de construção e intenções articuladas entre si e, essa condição coloca a fotografia em um lugar instável, situado entre o registro do objeto e a interpretação do indivíduo, entre aquilo que se apresenta enquanto real e aquilo que se elabora pelo olhar do fotógrafo. Ao mesmo tempo em que aproxima, a fotografia também gera uma distância e na medida em que revela, também esconde sentidos, e é nesse intervalo, nesse paradoxo, que a imagem fotográfica passa a operar, abrindo múltiplas possibilidades de leitura e compreensão.

Não muito tempo após a chegada da câmera fotográfica, ao final do século XIX, foi apresentada ao mundo, pelos irmãos Lumière, em Paris, a primeira exibição pública e paga de filmes. Pela primeira vez na história o público teve contato com a imagem em movimento e pela primeira vez o público não olhava para uma imagem fixada, olhava para a possibilidade de acompanhar o movimento e o desenrolar do tempo. O que, à primeira vista, parecia apenas um avanço técnico para humanidade, inaugurou, na verdade, uma nova forma de experiência visual que viria a exercer poderosas influências na visualidade das gerações futuras.

O cinema, a imagem-movimento, transformou aspectos importantes da visualidade. Para o espectador, até então, a visualidade estava principalmente vinculada à formas fixas de representação, como a pintura e a fotografia, nas quais o olhar se detinha sobre um instante isolado. A forma de consumo, nesse período, apresentava-se de maneira significativamente mais restrita, tanto em termos de acesso quanto de circulação. A fotografia, por exemplo, ainda recente, se encontrava em processo de consolidação e difusão, não sendo usada plenamente no cotidiano da população. Seu uso permanecia, em grande medida, associado a contextos específicos, como retratos formais ou registros pontuais, o que limitava

sua presença no dia a dia e sua apropriação mais ampla. A visualidade não era marcada pela produção exagerada e com um amplo consumo da população como podemos observar atualmente, e é justamente nesse contexto, ainda restrito e pouco difundido, que a relação com a visualidade começa a se transformar de maneira mais significativa com o advento do cinema.

A popularização do cinema é decorrente das revoluções industriais que ocorreram na Europa e nas Américas. A partir do século XIX, a população passa a se concentrar nas grandes cidades pelo mundo, atraída pelas promessas de trabalho, progresso e melhores condições de vida que não tinha no campo. Ao deixar o espaço rural e chegar à cidade, esses sujeitos passam a integrar o mundo industrial que vivia uma crescente como nunca antes visto, caracterizado pelo trabalho nas fábricas, pelas novas formas de organização do tempo, da própria vida e pela crescente presença de tecnologias no dia a dia. As cidades se tornaram centros de concentração populacional intensa, passando a reunir diferentes grupos, práticas e formas de viver, o que favoreceu a troca de experiências sociais e culturais de forma expressiva e intensificada. Nesse cenário cultural que viviam as grandes cidades, o cinema encontrou condições favoráveis para sua expansão. Segundo Leonardo Rossato (2019, p. 37) foi nesse contexto que “o cinema logo se tornou o principal entretenimento das populações mais pobres”. A popularização do cinema ocorre no momento em que as classes populares, os trabalhadores e operários, o abraçam como uma das principais formas de entretenimento. O cinema não estava restrito a espaços formais ou elitizados, aconteceu o contrário, os filmes eram exibidos em feiras, circos e salões de apresentações, espaços populares, frequentados pelas camadas mais pobres da população.

Após se disseminar entre as classes populares, a imagem-movimento passou a ser incorporada pelas mais diversas classes e foi se adaptando e transformando-se em novos formatos para atingir cada vez mais a população. Os longas e curta-metragens se transformaram em novelas, programas, vídeos, séries, shows etc. Assim, a imagem passa a ocupar grande parte do cotidiano na população e os avanços tecnológicos, os desenvolvimentos e estabilização de sistemas econômicos incorporam à imagem um valor, se assumindo como um produto, que passa a operar

enquanto uma mercadoria com uma capacidade de atingir a população de maneira intensificada e progressiva com o passar do tempo.

É nesse movimento de ampliação, transformação e crescente presença da imagem no cotidiano que se pode compreender o cenário contemporâneo, no qual a visualidade assume um papel central nas práticas e contextos sociais e culturais. Desde a antiguidade até a modernidade, a imagem desempenhou e desempenha um papel significativo nessas práticas. Integrando rituais, sistemas de crença, formas de comunicação, manifestações artísticas e ocupando grande parte do cotidiano, foi se tornando cada vez mais presente na sociedade. Contudo, na modernidade e, sobretudo, na contemporaneidade, sua presença e circulação no cotidiano foi intensificada significativamente, sendo impulsionada pelos meios de comunicação em massa, globalização e tecnologias digitais. Esses fatores foram responsáveis por ampliar a produção, a circulação e o consumo, estabelecendo sua centralidade na cultura e nas práticas sociais. Hoje é possível dizer que a imagem domina o nosso cotidiano e estrutura grande parte das formas de comunicação, informação, sociabilidade e consumo. A comunicação pessoal no cotidiano tornou-se predominantemente visual, aplicativos e redes sociais funcionam em sua maioria por meio de fotografias, vídeos e imagens, deixando a exclusividade da escrita de lado, sendo em diversos casos substituídas ou acompanhadas por ícones, vídeos, fotografias e outros elementos que incorporam aspectos imagéticos. Para além disso, o consumo passou a ser organizado visualmente, influenciado por dispositivos que orientam a atenção e a escolha do consumidor. Outro aspecto relevante é a construção da identidade, a representação de si passa a ser mediada por fotografias de perfil, *selfies* e vídeos da própria rotina. Ao escolher, criar e compartilhar certas imagens, o indivíduo passa a construir narrativas visuais sobre si mesmo.

É possível afirmar, então, que não há como fugir da imagem, as imagens nos constituem (Acaso; Megías, 2017), transformamos e somos transformados por elas. As usarmos como meio de comunicação e interação no cotidiano, estamos expostos a sua influência da hora em que acordamos até a hora em que vamos dormir, somos atravessados por experiências afetivas, através dela somos expostos a memórias, sentimentos e sensações que nos moldam como indivíduos. Essa alta exposição à imagem nos torna dependentes, fazendo com que busquemos refúgio nelas através

do consumo, seja pela mídia televisiva, física e digital ou através de sua produção com os aparatos tecnológicos. A imagem ocupa um lugar central na sociedade contemporânea e, em meio às revoluções tecnológicas e à globalização, intensificadas pela aceleração da produção e da circulação de informação, a imagem passa a ser interpretada de diferentes formas e a experiência visual influencia a forma como as pessoas se relacionam, interagem, interpretam a realidade e se comunicam.

2. A descoisificação do mundo

O mundo como o conhecemos foi historicamente construído sobre as coisas; sobre o material, o duradouro e o estável. Essa base material sobre a qual evoluímos ao longo dos anos possibilitou uma estabilidade e sustentou a humanidade no decorrer da sua história. A experiência humana se desenvolveu em relação a objetos materiais e espaços físicos e aspectos como peso, presença e duração foram determinantes na construção das relações e sentidos no mundo. Diante das mudanças decorrentes de processos de revoluções tecnológicas e a globalização, a forma de vida humana tem experienciado transformações nas relações com o concreto. Estamos vivendo um processo em que objetos concretos têm sido gradualmente substituídos em um mundo que vive a emergência de uma ordem digital.

Nessa nova configuração social, a materialidade perde o espaço para a informação e o que era estruturado com base no permanente passa a ser substituído pela lógica da transparência. Isso tem como consequência uma dificuldade na distinção entre o concreto e o digital em razão da realidade passar a ser mediada por dispositivos digitais e pela centralidade da informação na experiência humana. Observa-se que na atualidade as conversas, encontros e vínculos afetivos passam a se estabelecer por meio de plataformas comunicacionais digitais, nas quais a interação é cercada por telas e algoritmos, práticas que anteriormente eram fundamentadas na materialidade e na presença. O consumo de objetos anteriormente materiais se torna cada dia mais obsoleto diante da expansão de serviços digitais; livros, músicas, entretenimento, CDs, DVDs e outros recursos passam a ser substituídos por arquivos digitais armazenados em nuvem ou acessados por meio de plataformas de *streaming*. Esses processos e mudanças evidenciam alterações profundas na sociedade contemporânea e a experiência passa a ser menos fundamentada na permanência e mais dependente de dispositivos digitais que medeiam, organizam e influenciam a sociedade.

2.1 Imagens sem peso

Figura 1 - *24 Hrs in Photos* (2011)¹



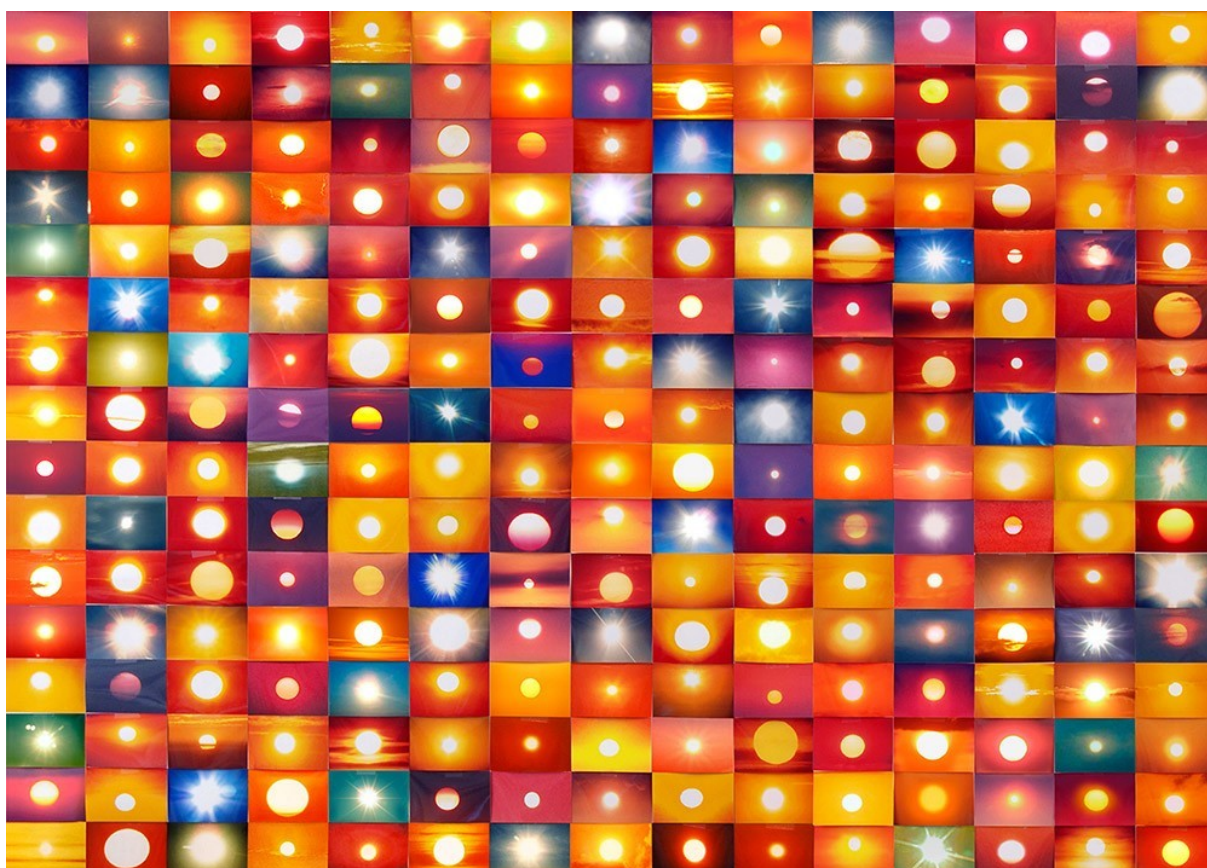
Erik Kessels, em sua obra “24 horas em fotos”, imprimiu todas as fotografias enviadas pelos os usuários da rede social *Flickr* em um único dia e as acumula no espaço expositivo. A instalação foi criada em 2011 e o volume de imagens postadas na rede era de 350.00 novas fotografias diariamente. A ação de revelar, tornar físico o que era digital, registros que foram enviados ao longo de um dia resultaram em volumes gigantescos de fotografias, ocupando salas e salas da exposição de forma a quase tomar completamente o espaço. Com a instalação, o autor denuncia a exposição a uma sobrecarga de imagens em que vivemos na realidade atual, tornando visível a grande escala de criação e circulação de imagens no ambiente digital.

A produção incessante de imagens na contemporaneidade, da forma em que se apresenta atualmente, compromete a experiência estética e retira dela o valor simbólico. A imagem digital que havia perdido seu peso material, sua forma física e duradoura, também sofre um esvaziamento representativo e de sentidos; sua

¹ Fonte: <https://www.erikkessels.com/24hrs-in-photos>

singularidade e capacidade de significação se perdem. A imagem agora não mais possui seu peso físico, material e nem seu peso simbólico. A ausência do peso, tanto físico como representativo, na imagem digital se caracteriza por perdas, esvaziamento e ausência. A imagem perde sua materialidade, que acompanhou a produção visual ao longo da história; da pré história com as pinturas rupestres até a invenção da fotografia, e essa materialidade a definia enquanto um objeto singular e situado no tempo e no espaço. Assim como nós humanos, a materialidade garantia sua presença e sua duração, que não é eterna pois era exposta à fragilidade através do tempo, nos processos de degradação e de envelhecimento. Segundo Han (2022, p. 34) “Como uma coisa frágil, a fotografia está realmente condenada à morte, mas ela é, ao mesmo tempo, um meio de ressurreição”. É precisamente essa tensão entre fragilidade e permanência descrita pelo autor que se perde no contexto digital, no qual a imagem já não envelhece nem resiste, mas simplesmente circula incansavelmente.

Figura 2 - *Suns from Sunsets from Flickr*, 2006²



² Fonte: <http://www.penelopeumbrico.net/index.php/project/suns-from-sunsets-from-flickr/>

A constante publicação de fotos em redes sociais moveu a artista Penelope Umbrico a produzir a obra “Sois de pores de sol do *Flickr*” (2006). Nessa obra, a artista faz um compilado de fotografias retiradas da mesma rede social citada por Kessels, optando por selecionar as fotos de forma estratégica. O pôr do sol, tradicionalmente associado a uma experiência singular e contemplativa, é aqui reduzido a um motivo repetitivo e amplamente reproduzido e compartilhado. Os registros diversos se transformam em algo praticamente homogêneo e na instalação conjunta se torna difícil que consiga diferenciar um do outro. O exagero e a repetição evidenciados na obra de Umbrico apontam para uma relação com a imagem digital na qual o excesso não produz diversidade de sentido, mas, ao contrário, esvaziamento.

Como momento de observação, o pôr do sol, enquanto vivência contemplativa, é uma experiência repleta de sentidos, mas o compartilhamento digital o transforma em só mais um, em meio aos diversos produzidos diariamente. A perda e o esvaziamento resultam na ausência. Han (2018, p. 19) define que “Hoje, imagens [Bilder] não são apenas reproduções [Abbilder], mas também modelos [Vorbilder]”. A imagem já não remete a um original, mas passa a orientar, prescrever, copiar, normatizar e projetar formas ideais de vida, e como consequência desse processo é possível observar a ausência de um valor icônico original que anteriormente estruturava a imagem e sustentava sua significação.

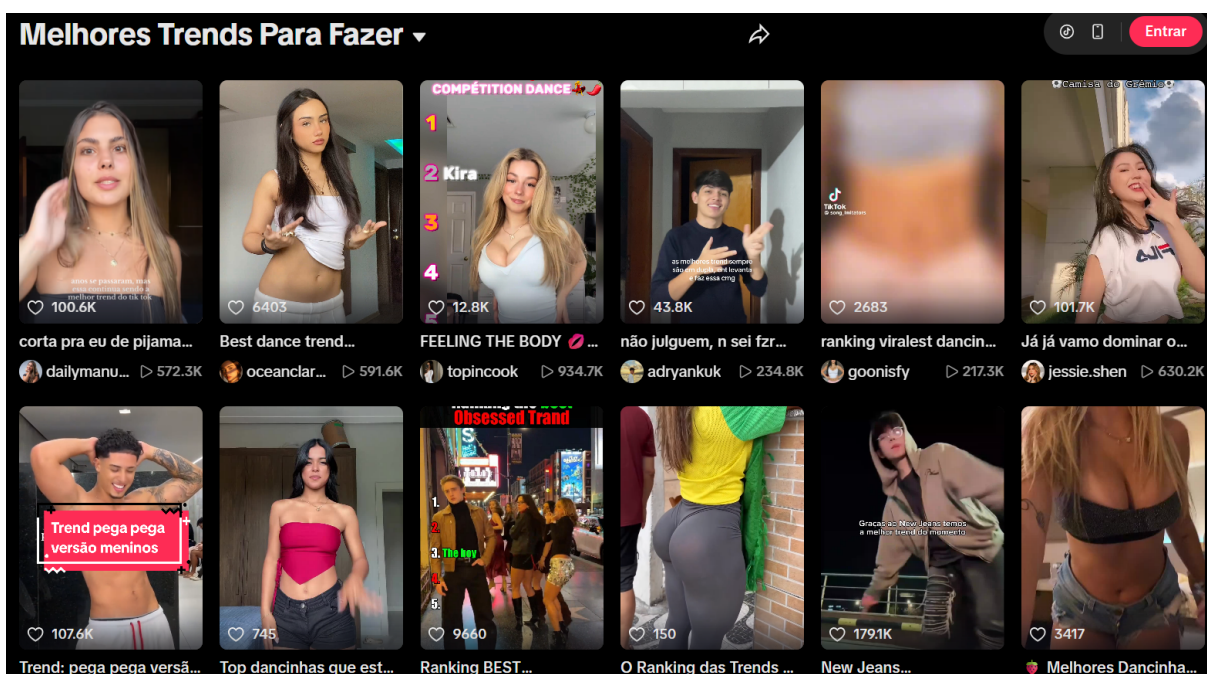
Se faz possível estabelecer um diálogo entre Acaso (2006) e Han (2018), pois a autora argumenta que estamos inseridos em “Mundos paralelos ao mundo real, construídos por meio da linguagem visual, que exercem uma influência cada vez maior sobre nossa identidade e nossos afazeres cotidianos do que a própria realidade” (Acaso, 2006, p. 19). A imagem digital exerce uma influência no consumo e na formação de subjetividade dos sujeitos e dentro desses mundos paralelos são construídos padrões sociais e comportamentais. Também é definido o que é desejável ou não, além de produzir modelos de vida a serem seguidos e ditar o que pode ou não pode existir. Estamos inseridos em uma hiper-realidade de maneira tão profunda que a realidade digital passa a nos influenciar mais do que a própria realidade. Acaso (2006) desenvolve esse pensamento a partir do conceito de Jean Braudrillard ao propor uma reflexão sobre o nosso cotidiano:

Pensem em nossas conversas: muitas delas giram em torno de temas televisivos. Pensem no que gostamos de comer, cada vez mais parecido

com o que aparece na publicidade. Pensemos no que pensamos: o trabalho que desejamos, o parceiro que queremos, a casa que almejamos. Todos os nossos sonhos de futuro estão colocados a partir da hiper-realidade, e quando nos confrontamos com a realidade percebemos que ela não tem nada a ver com a primeira (Acaso, 2006, p. 20).

O digital intensifica essa lógica da hiper-realidade, porque estamos cada vez mais inseridos dentro de realidades digitais que passam a moldar de forma mais intensiva aspectos da vida. Nosso cotidiano está cercado por aquilo que consumimos dentro dessa hiper-realidade, os desejos e projetos para a vida passam a ser guiados por modelos prontos e iguais, de forma a suprimir a diversidade e favorecer a padronização.

Figura 3 - Página inicial do tiktok, 2026³



A principal manifestação desse fenômeno se intensifica na segunda década do século XXI com as *trends*, que passaram a dominar a produção de conteúdos em redes sociais. Em definição, uma *trend*, do inglês *tendency*, que significa tendência, se caracteriza, no contexto da internet, como um padrão de comportamento, estética ou conteúdo que se torna popular e passa a ser repetido por muitas pessoas em um curto período de tempo. Elas operam justamente como um mecanismo de padronização nas redes sociais e na mídia digital, passando a orientar o comportamento e as formas de apresentação e representação de si. Podendo surgir

³ Fonte: <https://www.tiktok.com/discover>

de forma espontânea no ambiente virtual, suas manifestações são diversas, envolvem danças, modos de falar, formas de vestir e até rotinas cotidianas que rapidamente se consolidam como modelos replicáveis de forma a aniquilar a diversidade e pluralidade de expressões na medida em que se reduz a uma réplica de variação de mesmos padrões, privilegiando a circulação em detrimento da singularidade. O consumo acelerado tende a essa padronização, pois a lógica de circulação rápida e massiva privilegia imagens e conteúdos organizados a partir de modelos replicáveis, amplamente reconhecíveis e resulta na consolidação da reprodução excessiva de um mesmo padrão.

Vivemos em uma realidade na qual a imagem possui uma predominância sobre diversos aspectos que atravessam nossas vivências. O digital, que inaugura uma nova era da humanidade, intensifica o processo de aproximação que ocorria ao longo dos anos entre imagem e vida, de maneira a cercar quase que completamente a realidade e a experiência humana. Essa transformação acarreta em consequências que também são intensificadas na medida em que o mundo virtual se aproxima cada vez mais do mundo concreto, as imagens que são produzidas e consumidas na sociedade favorecem a criação de um padrão e, se tornando hegemônicas acabam com a diversidade imagética, influenciando poderosamente e determinando o que vemos e até mesmo como vemos (Martins, 2010, p. 25). E assim como Kessels retrata em sua exposição, a padronização e fluxo constante de postagens vai gerando cada vez mais volume na montanha de imagens, porém sem produzir sentidos ou modificar relações estabelecidas com o que se produz ou consome. Dessa forma, o que podemos observar é a consolidação de um regime visual marcado pela padronização e pela repetição, no qual a imagem deixa de existir enquanto espaço de pluralidade e dá lugar a imagem digital que passa a operar como modelo normativo, de modo a perder seu peso significativo e sua potência de pluralidade e diversidade.

2.2 A vida informatizada e acelerada

Nas grandes cidades e centros populacionais ao redor do mundo é possível observar mudanças nas configurações sociais, na organização e na relação interpessoal dos indivíduos mediados pelas tecnologias digitais e pelas redes de

comunicação instantânea. A vida contemporânea se organiza cada vez mais em torno de telas que colocam o sujeito em um constante estado de consumo, criação e compartilhamento. Fazer uso de imagens tornou-se parte do cotidiano contemporâneo, basta observar gestos que se tornaram comuns no dia a dia: o reflexo de pegar o celular ao acordar, às vezes antes mesmo de qualquer palavra, as refeições que são fotografadas, o dia que é registrado em *stories* e expiram em vinte e quatro horas, a conversa interrompida por uma notificação etc. O que ao olhar desatento possa parecer hábitos comuns individuais, na verdade nos mostra que o tempo e o espaço também sofrem com essas transformações. Sujeitos imersos nos grandes centros populacionais e cidades têm experienciado uma nova forma de habitar o mundo, onde tudo está constantemente conectado e transparente. Vivemos uma reconfiguração ontológica e cultural, na qual as coisas passam a ser subordinadas às informações, e nesse processo não são apenas os objetos que se transformam, o próprio sujeito e sua experiência cotidiana passam por uma reorganização equivalente.

Figura 4 - *The Clock*, 2010⁴

Christian Marclay (2010) fez uma montagem na qual retirou diversas cenas de grandes obras audiovisuais em qual a fotografia da cena evidenciava um relógio e outras referências ao tempo e as transformou em um filme próprio com duração de 24 horas. O autor sincronizou as horas que aparecem nos relógios capturados das

produções preexistentes durante o filme e deixou-as cronologicamente montadas correspondentes com o tempo local, transformando em uma experiência em que o tempo ficcional se funde com o real.

Marcley explora a temática da obsessão temporal, a percepção contínua do tempo e em como ele organiza a experiência contemporânea. Seu gesto é paradoxal, porque 'ao mesmo tempo' que cria uma obra de longa duração sobre a obsessão com as horas e a sincroniza com o tempo real, ele demanda uma 'paralisação no tempo e espaço' para entendimento da obra, fazendo o espectador sentir o peso de cada hora que passa. Essa ideia representa o oposto da forma como nos relacionamos com a temporalidade e é justamente o tempo que se apresenta com um dos primeiros elementos a evidenciar as transformações que experienciamos atualmente. Ouvimos muito durante a vida: "tempo é dinheiro", e essa frase expressa bem a relação contemporânea dos sujeitos imersos em um sistema capitalista. O tempo passa a ser gerenciado como algo contínuo, precisamos estar ativos o tempo inteiro, não basta usar bem o tempo, é preciso estar sempre disponível, sempre ativo e sempre produzindo, seja no trabalho e em outros aspectos da vida. Não há tempo para pausas, o descanso é visto como preguiça e falta de vontade. Perdemos também cada vez mais a capacidade de esperar, o intervalo entre o querer e o possuir, que antes era parte intrínseca da experiência, torna-se cada vez menos tolerado.

Restaurantes são gradualmente substituídos por redes de *fast-food*, nas quais a alimentação passa a ser marcada pela rapidez e pela artificialidade. De modo semelhante, as mensagens instantâneas exigem respostas imediatas e a demora em responder deixa de ser compreendida como algo neutro e passa a adquirir significados sociais específicos. No mesmo contexto, podemos observar que hoje conteúdos audiovisuais são consumidos em velocidades aceleradas, como 1,5x ou 2,0x, evidenciando uma lógica de consumo marcada pela aceleração, na qual tudo é consumido tão rapidamente quanto produzido. O cotidiano é imputado com uma intensa e constante sensação de urgência criada de forma artificial, e o presente se torna acelerado e descartável simultaneamente. A obra de Marcley (2010) se coloca em tensão direta com a lógica de pressa e constante aceleração que caracteriza a contemporaneidade, é um contraponto necessário que evidencia que o tempo é uma

presença constante e, em um mundo que consome cada vez mais conteúdos a 2x, *The Clock* acontece em 1x, nos forçando a experienciar o tempo em sua totalidade. Se pensarmos a relação do tempo com a imagem, *The Clock* (2010) é construída inteiramente de imagens extraídas de peças audiovisuais famosas que compõem a memória coletiva dos sujeitos e também induz uma reflexão, em contraste, sobre o lugar que a imagem ocupa na mídia digital contemporânea. Enquanto a obra nos convida a experienciar o tempo da imagem, a permanecer, a esperar e sentir as horas passando, as plataformas digitais funcionam justamente em direção oposta a essa ideia. A imagem deve ser consumida rapidamente e substituída pela seguinte, descartada antes que o consumidor perca o interesse. Os *feeds* das redes sociais, por exemplo, não têm duração e não terminam, eles são contínuos e infinitos e fazem os usuários permanecerem durante horas e horas consumindo conteúdos rapidamente, um atrás do outro, fazendo com que vivam uma distorção temporal, na qual estão tão imersos que não sentem mais o tempo das horas passando.

As mudanças da forma na qual experienciamos o tempo desencadeiam o modo como nos relacionamos com o espaço: enquanto no tempo passamos por uma constante aceleração dos processos, no espaço vemos uma ruptura entre a distância e a proximidade. Han, articulando com as ideias de Martin Heidegger e Carl Schmitt, discute uma oposição filosófica entre os modos de existência no espaço; o terreno e o digital. Segundo o autor:

A ordem digital se despede definitivamente do *nomos* da Terra. Carl Schmitt louva a Terra antes de tudo por causa de sua firmeza, que permite demarcações e distinções claras. A ordem terrena consiste de muros, fronteira e fortes. Também o “caráter” firme, que escapa inteiramente ao *homo digitalis*, pertence à ordem terrena. A mídia digital se iguala, em contrapartida, àquele “mar”, no qual não se pode “traçar nenhuma linha firme” (Han, 2018, p. 28).

Para Han (2018) a ordem digital em que estamos imersos se ausenta do *nomos* da Terra, que o autor entende como a firmeza, as fronteiras, as demarcações que tornavam o espaço habitável e significativo. Em contraponto à terra firme temos o digital, que se iguala ao mar, onde não possui a estabilidade terrena. Dentro do “mar” digital se perde a experiência do lugar, é um espaço sem a resistência que a terra impõe ao corpo. O digital nos coloca em qualquer lugar do mundo sem mesmo sair de casa; através de fotografias, vídeos e diversas outras ferramentas conseguimos “andar” pelas ruas de Nova York, conhecer a muralha da China ou

explorar quaisquer outras localidades. Mas essa possibilidade cria uma situação contraditória, ou até paradoxal: ao mesmo tempo que podemos conhecer praticamente qualquer lugar, não estamos inseridos em nenhum deles, não podemos experienciar, viver ou habitá-los. Não é possível sentir verdadeiramente a experiência que os locais proporcionam, temos apenas uma amostra que nos traz a ilusão de participação ou pertencimento.

Em contraponto, mesmo quando estamos fisicamente em um lugar, a lógica digital inverte a relação, a experiência é submetida ao registro. Se o digital nos permite ver o mundo sem estar nele, ele também transforma a experiência de estar nele, o lugar passa a existir cada vez mais como oportunidade de fotografar, registrar, que precede e muitas vezes substitui a experiência do espaço. Não basta estar em um lugar, é preciso registrar que se esteve e a imagem funciona como prova de uma experiência que, sem o registro, parece não ter acontecido. A imagem atua quase como um instrumento de validação da vivência no espaço. É o que a obra de Umbrico (2006) evidencia, entre as várias fotografias de pôr do sol compiladas, cada imagem foi produzida por alguém que sentiu a necessidade de registrar e compartilhar aquele momento como uma ‘prova’ da experiência vivida.

2.3 Da exposição à transparência imagética

Em diálogo com essa reflexão, Han (2018, p. 19) observa que “hoje produzimos, com a ajuda da mídia digital, imagens em quantidades gigantescas”. As redes sociais e aplicativos bombardeiam seus usuários com os mais diversos tipos de imagens e vídeos. Ao sair do celular e ligar a televisão o fenômeno se repete, ou frequentemente as duas telas coexistem simultaneamente, duplicando a exposição. Fora de casa, *outdoors* e painéis publicitários crescem em tamanho e luminosidade para disputar a atenção de um olhar já saturado. A imagem ocupa, já há algum tempo, os espaços e intervalos da experiência cotidiana, mas isso é intensificado atualmente e essa ocupação predominante responde a uma lógica que Susan Sontag (2004, p. 98) identificou antes mesmo da consolidação da mídia digital. Segundo a autora: “uma sociedade capitalista requer uma cultura com base em imagens. Precisa fornecer grande quantidade de entretenimento a fim de estimular o consumo e anestesiar as feridas de classe, de raça e de sexo”. A partir dessa ideia é

possível perceber então que o capitalismo produz e requer uma cultura de imagens. É uma necessidade estrutural, o sistema precisa das imagens para funcionar e nós, enquanto sujeitos dentro desse sistema, não escolhemos estar imersos em imagens, não entramos no fluxo. Nós nascemos dentro dele, somos condicionados a essa exposição.

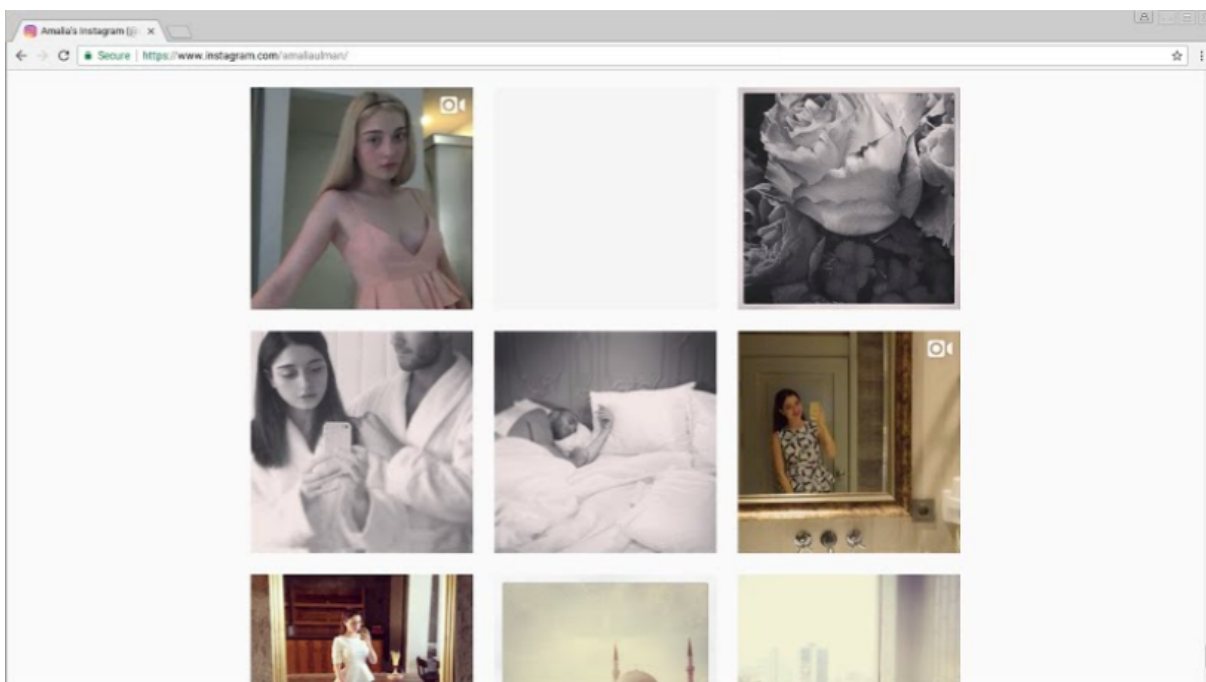
É possível observar que a exposição na sociedade contemporânea opera em uma dupla dimensão, de um lado, somos continuamente expostos a imagens ao longo da vida e de outro (como consequência do primeiro), passamos também a nos expor através de imagens e vídeos. Essa condição de exposição contínua às imagens é debatida e analisada criticamente por Martins (2010, p. 21), que aborda o fenômeno como uma “hipervisualização” do cotidiano, e o autor a descreve como uma “avalanche que nos arrasta, desnorteia e fragmenta sem que tenhamos tempo para refletir, analisar ou fazer algum tipo de crítica sobre elas”. Como consequência, o consumo passa a ser baseado em imagens, que passam a representar objetos e diversos outros artigos e com a ajuda das tecnologias digitais, o acesso fica cada vez mais intenso, fazendo com que imagens produzidas cheguem às massas de forma cada vez mais eficiente.

A hipervisualização produz efeitos sobre os sujeitos, a exposição contínua e sem pausa pode gerar, segundo a pesquisa de Martins (2010), apatia, passividade, euforia, obsessão e compulsão. Respostas e impulsos que mostram uma perda de controle diante de uma exposição que não se escolhe e não se consegue interromper. O autor compreende esses comportamentos como manifestações da ‘fragmentação da subjetividade’, na qual o sujeito se forma em meio a constante exposição às imagens e não tem tempo ou distanciamento suficiente para refletir sobre elas. A experiência visual torna-se cada vez mais superficial e as imagens passam rapidamente, acumulam-se e desaparecem sem deixar marcas duradouras. Inseridas em uma ideia de circulação contínua e acelerada, elas deixam de ser contempladas ou experienciadas de maneira profunda, sendo imediatamente substituídas por novas produções e novos estímulos.

Figura 5 - Excellences & Perfections (2014)⁵

⁵ Fonte:

<https://artsandculture.google.com/story/excellences-perfections-preserving-social-media-with-webrecorder-rhizome/owVRTPJVh-JgJw?hl=en>



A obra “Excellences & Perfections” (2014) de Amália Ulman conversa muito bem com a forma na qual os sujeitos se expõem atualmente na sociedade. Durante três meses, Amalia Ulman utilizou o *Instagram* como espaço de experimentação artística, publicando fotografias, vídeos e interações que simulavam aspectos de sua vida pessoal. A artista construiu, de maneira cuidadosamente planejada, uma narrativa visual baseada em padrões amplamente reconhecíveis da cultura das redes sociais, acompanhando uma suposta transformação de sua personagem. Sem se dar conta de que se tratava de uma obra, um personagem criado pela artista, os seguidores a responderam, comentaram, se identificaram, criticaram e desejaram. O trabalho de Ulman só foi revelado após seu encerramento e, assim, para além da identidade a artista revela o sistema em que vivemos, um ambiente construído para recompensar determinados tipos de imagem e formas de se expor. Ulman escolheu a personagem e mapeou o *Instagram* para conseguir replicar precisamente o que a rede social requer de seus usuários em seu trabalho. A obra de Ulman dialoga muito bem com as ideias que Han (2017) trabalha em *A sociedade da transparência*. Como exemplo, o autor afirma que:

Na sociedade expositiva cada sujeito é seu próprio objeto-propaganda; tudo se mensura em seu valor expositivo. A sociedade exposta é uma sociedade pornográfica; tudo está voltado para fora, desvelado, despido, desnudo, exposto. O excesso de exposição transforma tudo em mercadoria que “está à mercê da corrosão imediata, sem qualquer mistério” (Han, 2017, p. 22).

O que Ulman demonstra ao mapear o que o *Instagram* requer de seus usuários e replicá-lo, é o próprio sistema. Ela demonstra em funcionamento o que Han (2017) conceitua nesse trecho como sociedade pornográfica. O personagem construído por Ulman tornou-se um “objeto-propaganda” tão eficiente quanto qualquer perfil real dentro da rede social, porque seguiu exatamente o que as redes pedem (e o autor descreve), o sujeito voltado inteiramente para fora, otimizado para o valor expositivo, desprovido de qualquer complexidade ou mistério. Além disso, a obra também permite uma reflexão sobre o valor expositivo descrito, e esse valor não pode ser visto como neutro, ele tem forma e tem padrão.

O sujeito que se expõe nas redes não se expõe livremente, se molda ao que o algoritmo reconhece e recompensa. Sendo assim, a exposição não atua em nenhuma forma como uma expressão de si, mas como a adequação a um modelo específico. Uma das principais questões acerca da transparência se revela no que Han (2017, p. 23) vai apontar como “a coação icônica para tornar-se imagem”. Para além da grande produção e consumo de imagens, somos coagidos a nos tornarmos uma delas. Tudo deve tornar-se visível, o que permanece fora do alcance do olhar perde sua existência e seu valor. Ao se expor continuamente o sujeito se conforma com os padrões de aparência e de comportamento ditado pelos padrões difundidos pelos algoritmos. O sujeito não é mais ele, é a imagem, a superfície otimizada e livre de toda a negatividade para o olhar do outro.

Com o tempo, essa exposição contínua satura o olhar, o sujeito que cresce imerso em uma sociedade marcada pela hipervisualização e pela alta exposição aprende gradualmente uma nova forma de ver, que se caracteriza pela rapidez, pela fragmentação, pela busca constante por estímulos imediatos e pela falta de atenção e da capacidade de concentração. Nesse contexto, práticas como o *scroll*⁶ na linha do tempo de uma rede social, o consumo excessivo de vídeos curtos, a necessidade de interação instantânea e a constante busca por estímulos rápidos passam a revelar uma percepção contemporânea moldada por fatores como a exposição e a aceleração, que resultam na transparência. O olhar já não consegue mais repousar sobre a imagem tempo suficiente para refletir sobre ela, sendo continuamente direcionado para o próximo conteúdo.

⁶ Do inglês, significa “Rolar”.

A contínua e incessante exposição que sofremos não é algo isolado, com a finalidade nela mesma, ela se desencadeia em consequências e transformações em nossa relação com o mundo visual. O olhar, que antes se organizava de diferentes formas, na qual podíamos escolher o que olhar, havia pausas para um descanso e não havia uma impulsão para o registro, passa a funcionar em modo de trabalho constante onde não se olha porque se decide olhar, mas porque o ambiente foi construído de tal forma que não há como não ver, a imagem chega antes que o sujeito decida consumir. Isso corresponde a uma configuração estrutural ampla da visualidade, que Han (2017) nomeia como o “imperativo da transparência”. A imagem, diferente de uma imagem digital, tem a “profundidade hermenêutica”, guarda algo de si, que não se revela completamente ao primeiro olhar, ela exige tempo e atenção em sua contemplação, é repleta de diferentes sentidos, algumas coisas aparecem logo e outras necessitam de tempo e reflexão para serem contempladas. Han (2017) a partir do conceito de Barthes fala do “*punctum*”, algo como aquele elemento que fere, que toca, que permanece depois que a imagem já foi vista. Essas são precisamente as características que uma imagem transparente ausenta.

As imagens tornam-se transparentes quando, despojadas de qualquer dramaturgia, coreografia e cenografia, de toda profundidade hermenêutica, de todo sentido, tornam-se pornográficas, que é o contato imediato entre imagem e olho (Han, 2017, p.11).

A imagem transparente não tem o “*punctum*”, se resume ao contato, é vista e substituída antes que possa deixar qualquer marca. Não há uma resistência ao olhar, após a visualização nada permanece no sujeito, ela existe no instante do consumo e se resume a isso. Han (2017) usa o termo “pornográfico” se referindo a uma condição estrutural da imagem contemporânea, quando não há mais distância entre a imagem e o olho, pois a distância é vista como algo negativo e na transparência toda negatividade é eliminada. A maior parte das imagens que circulam nas redes sociais hoje são produzidas justamente para alimentar esse sistema de transparência, são consumidas rapidamente, otimizadas para chamar a atenção, criadas a partir de padrões para caber em uma tela e competir com milhares de outras imagens idênticas. Essas imagens capturam apenas momentaneamente a atenção, direcionando-o imediatamente para o próximo

estímulo, não há contemplação e nem permanência. Elas não desenvolvem profundidade ou densidade, pois são produzidas somente para o consumo instantâneo. Sua existência se concentra quase inteiramente na superfície, privilegiando o impacto imediato em detrimento da reflexão e da interpretação, tornando-se, então, transparentes.

3. Educação para a cultura visual

Ao longo do desenvolvimento dos sujeitos, o olhar se constitui como uma construção cultural, histórica e social, continuamente moldado pelas experiências e linguagens de cada época. Na contemporaneidade, essa construção não é um processo consciente ou pedagogicamente orientado unicamente pelas instituições educacionais e passa a ser mediada, de forma silenciosa e imperceptível também pelas mídias digitais e algoritmos. Diante de uma sociedade que se organiza cada vez mais pela lógica e pela predominância da imagem, a educação é um lugar central de debate, pois cada vez mais é evidente a necessidade de deslocar o elemento visual do papel secundário de mera ilustração para compreendê-lo como uma linguagem própria, cuja leitura crítica é urgente e indispensável.

A fim de compreender as questões desse cenário no ambiente educacional, é preciso realizar uma reflexão sobre as dinâmicas que envolvem a cultura visual dentro e fora dos muros escolares. É necessário discutir como a imagem penetra no cotidiano da escola e como são trabalhadas, quais são os sujeitos da escola contemporânea, como esses se relacionam com a imagem e quais são as propostas para visualidade e da formação do olhar contemporâneo na educação.

3.1 A escola contemporânea diante das imagens

Os seres humanos possuem capacidades que estão diretamente relacionadas à nossa condição biológica e fisiológica. Algumas delas não precisam ser ensinadas ou aprendidas, pois fazem parte do próprio funcionamento do organismo. Respirar, por exemplo, é uma ação que realizamos naturalmente desde o nascimento, sem a necessidade de instrução ou mediação externa. Da mesma forma, outras funções se desenvolvem de maneira espontânea, ligadas à própria constituição física do ser humano. Mas é importante observar que algumas dessas capacidades que exercemos ao longo da vida não se restringem a uma dimensão puramente biológica, algumas, embora dependam de determinadas condições fisiológicas para existir, são profundamente influenciadas pelos contextos sociais, culturais e históricos nos quais estamos inseridos.

O olhar, talvez à primeira vista, pareça ser uma dessas condições biológicas e fisiológicas naturais, que já nascemos aprendendo a ver, porém, o que o

desenvolvimento humano nos apresenta é que o olhar é uma construção cultural que foi, e é até hoje, continuamente moldada pelas experiências e pelos contextos históricos de cada sociedade. O olhar é moldado ao longo de seu desenvolvimento, pois desde os primeiros anos de vida lhe é ensinado a atribuir significados às imagens, aos símbolos e às representações que cercam a experiência humana, construindo formas específicas de perceber e compreender o mundo. Determinado socialmente por classe, gênero e raça, a depender, igualmente, do contexto onde se desenvolve.

Entretanto, o que é essencial refletir, é que somos ensinados a olhar, mas esse processo não é, na realidade contemporânea, necessariamente educativo e crítico, bem como não é sempre consciente. Grande parte das formas pelas quais aprendemos a ver o mundo ocorre de maneira cotidiana e, muitas vezes, imperceptível. Atualmente as mídias digitais que consumimos, os conteúdos que circulam nas redes sociais, as narrativas midiáticas, as publicidades e os produtos culturais participam continuamente da formação do olhar. Uma grande parte do que aprendemos a ver não acontece na escola em um processo consciente e pedagogicamente orientado, aprendemos cada vez mais nas telas e nos algoritmos que decidem o que aparece e o que desaparece para cada sujeito, sendo um aprendizado quase imperceptível, agindo silenciosamente repetindo padrões, reforçando estéticas, influenciando a construção de identidade e moldando personalidade.

Ainda que o fenômeno da mídia digital seja relativamente recente, anteriormente já havia movimentações entre pesquisadores e educadores acerca da necessidade de uma educação visual no ambiente escolar diante do crescente protagonismo das imagens na cultura contemporânea, o que exigia uma resposta pedagógica. Segundo Douglas Kellner (1995, p. 104), “um dos insights centrais da teoria pós-moderna é a ênfase no papel crescentemente central da imagem na sociedade contemporânea”. Já há algum tempo foi constatada essa centralidade, identificando que a imagem vem em uma crescente ascensão, deixando de ser algo menor na experiência humana para ocupar uma posição estruturante, organizando cada vez mais as formas de existência. Esse papel central da imagem na sociedade denuncia a necessidade da escola deixar de tratá-la como ilustração ou como um meio de

chegar a algo e deflagra a urgência de compreendê-la enquanto linguagem com a necessidade de uma leitura e interpretação crítica para que os sujeitos não caiam nas armadilhas de atenção, padronização, consumo, aceleração e transparência.

Um dos objetivos da escola e da educação como um todo é a formação e a emancipação dos sujeitos. A educação participa da construção das formas pelas quais estudantes compreendem a si mesmos, aos outros e ao mundo que os cercam, com isso, a escola assumiu um papel importante nesse processo de desenvolvimento, pois atua como uma instituição responsável pela socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade e também pela formação de valores e comportamentos para a vida em sociedade. Tendo em vista as instituições formadoras com esse papel social, é válida uma reflexão: se a escola produz o sujeito e suas subjetividades, quais sujeitos e subjetividades produz e para qual finalidade?

Essa discussão é abordada por Paula Sibilia (2012), que argumenta que a escola foi construída para formar um tipo específico de ser humano, compatível com a sociedade industrial e capitalista, mas apresenta um desafio anacrônico, marcado por características da contemporaneidade, visto que os sujeitos que chegam à escola hoje são outros, porque foram formados por outras práticas e outras culturas. Constituídos pela cultura digital, pela hipervisualização, pela exposição, pela transparência e pela lógica da imagem antes mesmo de compreender o texto escrito, o aluno contemporâneo traz consigo modos de ser e estar no mundo que entram em conflito com a escola tradicional. A partir dessa ideia, Sibilia (2012, p. 11) questiona: “Que tipos de corpos e subjetividades gostaríamos de forjar hoje em dia, pensando tanto no presente quanto no futuro de nossa sociedade? (...) de que tipo de escola - ou de que substituto dela - precisamos para alcançar esse objetivo?”. A autora reflete para além da simples adaptação da escola às novas tecnologias, a preocupação central está em compreender quais sujeitos desejamos formar em uma sociedade profundamente marcada pelas mídias digitais e pelas transformações culturais contemporâneas.

Essa não é uma simples questão, pois pensar a escola contemporânea exige pensar os sujeitos que ela recebe e o mundo que esses habitam. E, como foi trabalhado anteriormente em outros capítulos, vivemos em mundo profundamente influenciado

pela visualidade e pelos algoritmos, no qual as imagens produzem sentidos e passam a ser parte componente estrutural da vida em sociedade. Os sujeitos, imersos em uma vida mediada pelos algoritmos, chegam à escola já com uma bagagem, um aprendizado visual que atua na produção de subjetividade do estudante antes mesmo de chegar à sala de aula. A escola, sendo um espaço de desenvolvimento e formação, não escapa a esse processo, é também influenciada pela cultura visual independentemente da imagem ser ou não componente curricular obrigatório. Nesse sentido, Leticia Rosa (2022, p. 26) argumenta que:

O não reconhecimento das imagens no currículo formal não desarticula o poder performático atrelado a elas, mas garante a sua atuação na “ilegalidade” como parte do currículo oculto, ou seja, dos elementos que apesar de não serem considerados nas práticas e documentos formais, promovem processos de socialização.

A imagem entra na escola de diversas maneiras, de formas intencionais e não intencionais e atuam fortemente na produção de sentido nesse espaço, ela está nas ilustrações dos livros didáticos, que escolhem quais histórias e quais perspectivas merecem ser representadas, está nas paredes das salas de aula, nos cartazes, nos murais e nos enfeites que compõem o ambiente visual cotidiano dos alunos, está nos materiais que os próprios estudantes trazem consigo, nas capas dos cadernos, nas roupas, nos adesivos e nas telas dos celulares. E para além de somente entrar e estar presentes nas escolas, o espaço escolar também produz visualidades ao selecionar determinadas imagens e excluir outras, participando da construção dos repertórios visuais dos estudantes.

Toda seleção pode também ser uma forma de exclusão, quando a escola escolhe quais referências visuais são exibidas dentro do espaço pedagógico, ela simultaneamente decide o que não será visto e o que não será representado. E o que é possível constatar dessa seleção é que, historicamente, os espaços escolares têm privilegiado determinadas referências visuais em detrimento de outras. Corpos brancos, narrativas eurocêntricas, estéticas e cultura associadas às classes dominantes ocupam a maior parte do espaço imagetico no ambiente escolar, enquanto, ao mesmo tempo, permanecem invisibilizados os corpos negros, indígenas, periféricos e de minorias sociais.

Essa exclusão tem consequências concretas para os educandos nas escolas. O aluno que nunca vê sua cultura e sua história representada nos materiais e espaços

escolares aprende, quase que silenciosamente, que sua existência não pertence ao universo do conhecimento. E o aluno que vê apenas determinadas imagens repetidamente aprende que aquelas representações são a norma, o padrão a partir do qual tudo será julgado. O fato de certas imagens estarem pouco presentes (ou não estarem presentes) na escola não significa que os alunos não aprendam com o que fica excluído. As ausências também educam, pois comunicam quais grupos sociais, culturas, histórias e modos de vida são considerados relevantes.

E a problemática da ausência de representações visuais no do ambiente pedagógico vai além da sua simples presença, pois quando há representações de grupos sociais e culturais que desloca a centralidade da cultura europeia e branca, essas representações são carregadas de estereótipos e reduzem as complexidades históricas de cultura e sociedade em imagens simplificadas e muitas vezes depreciativas. Um exemplo que ilustra essa problemática são os livros didáticos que incluem as imagens de povos indígenas apenas no contexto da colonização, ou que representam a cultura africana exclusivamente pela ótica do processo de escravidão. Essa movimentação não amplia o repertório imagético ou fortalece a capacidade de uma análise crítica sobre as representações visuais na escola, na verdade está empobrecendo o olhar, substituindo a complexidade por algo clichê, esvaziando o potencial da imagem e contribuindo para a perpetuação de valores que são imputados a determinados corpos e culturas.

Esse esvaziamento imagético que ocorre nas imagens presentes na escola opera de forma eficaz dentro da sociedade. Ao reduzir determinados sujeitos a papéis fixos e limitados (por exemplo o negro associado à escravidão, a mulher ao espaço doméstico e o indígena ao passado) essas representações agem distorcendo a realidade e de certa forma construindo uma perspectiva paralela em que os alunos absorvem como se fosse natural e aceita, se constituindo enquanto parte do processo educativo atuando como parte do currículo oculto, também ensinam e, assim, perpetuam certos preconceitos e estereótipos atrelados a grupos étnicos e as culturas em direção à homogeneidade e não o respeito à diversidade.

Agora, retomando as questões levantadas por Sibilia (2012), se o sujeito que queremos formar na escola é um estudante crítico e pronto para a vida em sociedade faz-se necessário que a escola compreenda a potência de uma educação

visual como parte da formação integral e crítica das crianças e dos adolescentes, é preciso reconhecer que as relações sociais operam, cada vez mais, pela lógica da imagem. Não é possível formar um sujeito crítico para um mundo que se organiza visualmente sem oferecer a ele ferramentas para ler e compreender esse mundo visual.

Como discutido anteriormente, a visão é uma capacidade biológica inerente ao ser humano, mas os modos de ver são histórica e culturalmente construídos. Aprendemos a olhar da mesma forma que aprendemos a falar, ler ou escrever, e é nesse sentido que Acaso (2009, p. 35) afirma que:

[...] a capacidade de absorver e interpretar informações visuais não é uma habilidade natural do ser humano; trata-se de uma competência que precisa ser aprendida e desenvolvida. Por isso, a educação artística está muito mais relacionada à desconstrução do mundo-imagem do que à sua consolidação.

A reflexão proposta pela autora desloca a escola e o ensino da arte de uma perspectiva centrada na produção de imagens para uma compreensão mais ampla, voltada à análise crítica da cultura visual. A autora evidencia que é fundamental que uma escola contemporânea atue fornecendo as ferramentas necessárias para que os alunos possam estabelecer uma relação consciente e crítica com o mundo visual que os atravessa, pois quando a escola ignora a dimensão visual da cultura contemporânea, os estudantes continuam aprendendo com as imagens, porém sem instrumentos que lhes permitam questioná-las criticamente.

A questão torna-se ainda mais relevante quando retomamos a reflexão de Rosa (2022) acerca da atuação das imagens no currículo oculto. Se, como argumenta a autora, o não reconhecimento das imagens no currículo formal não elimina seu poder performático, mas apenas desloca sua atuação para espaços menos visíveis da experiência escolar, então os processos de aprendizagem mediados pelas imagens continuam ocorrendo independentemente da intencionalidade pedagógica. A diferença é que, quando essas visualidades não são tematizadas ou problematizadas pela escola, os estudantes continuam aprendendo com suas narrativas e elementos, porém sem a mediação do professor que auxiliaria no processo de compreensão crítica. Então, discursos visuais relacionados ao consumo, à beleza, ao sucesso, à identidade e às relações sociais tendem a ser

assimilados de maneira naturalizada, fortalecendo a atuação silenciosa dessas imagens na formação das subjetividades.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a relação entre escola e imagem não pode ser compreendida como uma questão secundária ou restrita ao campo do ensino da arte. As imagens participam ativamente da formação dos sujeitos, influenciando modos de atribuir sentidos ao mundo. Ao ignorar sua presença, permitimos que continue operando de forma silenciosa nos processos de socialização e produção do conhecimento.

3.2 Os sujeitos da escola contemporânea

É preciso reconhecer a importância da educação visual, entretanto, o mero reconhecimento não encerra a discussão. Se as imagens atravessam a formação dos estudantes antes mesmo de sua entrada na escola, é necessário compreender também como essa cultura visual afeta os sujeitos presentes no espaço escolar. Professores e alunos compartilham a experiência de viver em uma sociedade marcada por transformações promovidas através das mídias digitais. Compreender quem são esses sujeitos e quais desafios emergem é importante para seguir com a reflexão. Para a discussão realizada neste capítulo, será necessário analisar os principais autores do processo de ensino-aprendizagem: professores e estudantes. Esses sujeitos que estão nas salas de aula e vivenciam processos de formação cotidianamente no espaço escolar.

Para iniciar essa reflexão, primeiro, é necessário perguntar: quem são os alunos e professores que frequentam as escolas atualmente? Que costumes trazem para as práticas educativas? Quais culturas atravessam o espaço e o cotidiano escolar? É preciso compreender quem são esses sujeitos. Como foi trabalhado anteriormente nesta pesquisa, a escola contemporânea parece não estar mais adequada ao modelo social do momento de sua criação, pois os próprios sujeitos já não são mais os mesmos. Para explicar essa mudança, Sibilia (2012, p. 38) recorre a Deleuze (1990) e ao conceito de sociedades de controle.

[...] Um desses pensadores é Gilles Deleuze, que recorreu à expressão “sociedades de controle” para designar o “novo monstro”, como ele mesmo o ironizou num breve e contundente ensaio publicado em 1990. Já faz mais de duas décadas, portanto, que esse filósofo detectou a implantação gradativa de um regime de vida inovador, apoiado nas tecnologias eletrônicas e

digitais: uma organização social baseada no capitalismo mais dinâmico do fim do século XX e início do XXI, regido pelo excesso de produção e pelo consumo exacerbado, pelo marketing e pela publicidade, pelos fluxos financeiros em tempo real e pela interconexão em redes globais de comunicação.

Os sujeitos não são os mesmos pois a sociedade não é mais a mesma. Como a autora constata e dialoga com outros atores explorados nesta pesquisa, a exemplos de Han (2018; 2022), Martins (2006; 2012) e Acaso (2006; 2009), a sociedade atual se estrutura através de dinâmicas que contribuem para a aceleração da circulação do capital e controle da população não mais baseado em disciplina (tipicamente da modernidade industrial) e se torna uma sociedade organizada pela fiscalização contínua, através da comunicação permanente e da circulação constante de informações por meio das mídias digitais e algoritmos. Atualmente o controle não depende mais de muros ou de espaços fechados, e passa a operar por diferentes fatores: redes de comunicação em massa, publicidades em todos os meios de consumo de conteúdos, dispositivos digitais que regem a vida contemporânea e algoritmos que moldam sua capacidade de seleção e escolha.

É nessa sociedade de controle que os sujeitos contemporâneos se formam, antes mesmo do contato com o currículo formal, esses estudantes já foram atravessados pela cultura digital que organiza sua atenção, escolhas, referências visuais e forma de se relacionar consigo mesmos e com os outros.

3.2.1 Alunos, algoritmos e *trends*

Os alunos da escola contemporânea chegam até ela carregando uma experiência visual e cultural intensa, construída dentro e fora do espaço escolar. São sujeitos que cresceram com telas, que aprenderam a se orientar no mundo por meio de plataformas digitais e que desenvolveram formas de se expressar e de construir identidade profundamente atravessadas pela cultura digital.

Para seguir com a discussão é necessário apresentar alguns dados: segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística⁷ (dados de 2024), a posse de celular entre sujeitos dessa faixa etária é altíssima (cerca de 89% da população acima de 10 anos), e entre crianças e adolescentes, mais da metade (56,5% em 2024) já têm

⁷ Fonte:

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/44032-no-brasil-88-9-da-populacao-de-10-anos-ou-mais-tinha-celular-em-2024>

celular. Em paralelo, uma pesquisa realizada em 2024 pela TIC Kids Online Brasil⁸ aponta que entre as crianças e os adolescentes que usam internet no país, 83% têm perfis em plataformas digitais. Esses dados evidenciam que cada vez mais os alunos que frequentam as escolas acessam conteúdos produzidos por plataformas de mídia e, conseqüentemente, estão mais reféns dos algoritmos.

Dentre as possíveis reflexões geradas após análise desses números, uma das mais importantes a se pensar é: como esses dados vão refletir na escola? Como esse constante aumento no acesso a aparelhos digitais, como o celular, vão refletir no ambiente escolar; quais são as conseqüências desse acesso precoce? A questão do celular é complexa por si só, ao adicionar o fatores como: sala de aula, algoritmos, mídias digitais, acesso constante aos conteúdos etc. Para refletir sobre a problemática do uso do celular, Han (2022, p. 25) apresenta fatores a se considerar:

O constante digitar e deslizar no *smartphone* é um gesto quase litúrgico que influencia massivamente a relação com o mundo. Deslizo para fora rapidamente as informações que não me interessam. Contrariamente, dou *zoom* com os dedos nos conteúdos que me agradam. Tenho o mundo todo na palma da mão. O mundo tem de se adaptar totalmente a mim. Assim, o *smartphone* reforça o autocentrismo. Digitando, submeto o mundo às minhas necessidades. O mundo aparece para mim no brilho digital da disponibilidade total.

Esses comportamentos que Han (2022) descreve são extremamente comuns entre os usuários de celulares e redes sociais, mas o que o autor evidencia são as problemáticas geradas por essas ações consideradas “inofensivas”. O mundo se adaptar aos usuários, às necessidades e vontades, na verdade, representam um algoritmo que age sustentando de cada deslize que compreende a vontade e vai além, também passar a sugerir, selecionando e excluindo o que o usuário consome. O resultado é um ambiente digital que parece cada vez mais pessoal e adequado aos gostos do sujeito, mas, que na prática, o envolve em um ciclo contínuo, mostrando sempre variações do mesmo, reduzindo a exposição ao diferente.

Retomando a questão inicial, uma das conseqüências que se observa no espaço escolar dessa crescente estatística de acesso a celulares e redes sociais é a padronização resultante da exposição aos algoritmos. Para os alunos, que são sujeitos em formação identitária e com repertórios ainda em construção, esse mecanismo tem conseqüências, pois é nessa lógica algorítmica que emergem as

⁸ Fonte: https://cetic.br/media/analises/tic_kids_online_brasil_2024_principais_resultados.pdf

trends, tendências que circulam nas plataformas e se disseminam rapidamente, chegando simultaneamente aos jovens em contextos geográficos e culturais completamente distintos.

Se observarmos as *trends*, veremos que elas propõem formas padronizadas de se expressar. Por exemplo, é um comum acontecimento das redes sociais uma dança específica se replicar milhões de vezes em vídeos produzidos por jovens em países e culturas diferentes com os mesmos movimentos, com a mesma música e com o mesmo enquadramento (geralmente gravado pelo celular na vertical). Outro exemplo muito comum é uma expressão verbal surgir em um vídeo e em poucos dias estar na boca de adolescentes que nunca se encontraram e que dificilmente saberiam explicar de onde ela veio, ou, também é possível citar, uma forma de se vestir aparece associada a um personagem ou a um criador de conteúdo e rapidamente se torna referência estética para uma geração inteira. As consequências desse comportamento baseado em tendências digitais é uma forma de padronização que pode se compreender enquanto individualidade, de expressão individual. Jovens adotam simultaneamente as mesmas estéticas e cada um deles acredita estar expressando algo singular, contudo, a identidade que se forma nesse processo não é nem construída pela experiência, nem pelo contato com o diferente ou pela escolha.

As problemáticas evidenciadas até aqui indicam para um apontamento: tendo em vista os sujeitos escolares contemporâneos, especialmente os alunos e as alunas, é indispensável e será cada vez mais urgente incorporar a cultura visual cotidiana como conteúdo legítimo das formações de currículos. É preciso que haja aspectos relacionados à visualidade, como publicidade, moda, mídia e imagens digitais, como parte do currículo formal da escola, porque são centrais na experiência cotidiana e o fato do currículo formal ignorá-las, não as torna menos presentes na vida escolar, apenas garante que continuem operando sem mediação crítica ou, como afirma Rosa (2022), na “ilegalidade”.

2.3.2 Dilemas e desafios dos educadores

A necessidade que se coloca à escola contemporânea é trabalhar o olhar de forma crítica e pedagogicamente fundamentada. Essa ação de promover formas de

compreender e analisar criticamente as imagens e mídias digitais cabe aos educadores, porque o professor desempenha um papel fundamental e deve promover práticas educativas que favoreçam uma relação mais consciente e crítica com as imagens, transformando aquilo que muitas vezes é consumido de forma automática em objeto de reflexão e análise. Apresentado esse fato, é aqui que surge uma condição fundamental para refletir nas discussões sobre educação visual: o educador que deve formar criticamente o olhar dos seus alunos é, muitas vezes, o mesmo sujeito imerso na cultura visual que precisa problematizar.

Atualmente professores e alunos compartilham a mesma imersão na sociedade da transparência e da exposição que essa pesquisa vem analisando. Assim, o professor também carrega um celular no bolso, desliza *feeds*, tem seu olhar atravessado por algoritmos que selecionam e excluem, consome mídias e possui acesso às redes de comunicação e compartilhamento de fotos. Muitos não foram formados nessa cultura, mas são atravessados diariamente por seus efeitos.

Esse é um dilema do qual o educador contemporâneo que busca uma formação visual crítica enfrenta, ser parte do mesmo mundo que precisa problematizar. O professor está imerso na mesma cultura visual que precisa tornar objeto de reflexão crítica. Ele também foi formado por imagens e parte dessas imagens carrega as mesmas características que a educação visual pretende desconstruir. O educador precisa compreender a necessidade de manter uma constante análise crítica dessa realidade algorítmica, precisa problematizar a cultura visual da qual também participa e questionar algoritmos que também direcionam suas escolhas. É um constante dilema de discutir o imperativo da exposição numa sociedade em que ele também está vivendo a exposição cotidianamente.

Quando esse exercício crítico não acontece e o professor não problematiza sua própria relação com a cultura digital, ele tende a reproduzi-la dentro da sala de aula sem perceber. Uma das ocorrências que cabe a essa discussão para exemplificar esse problema é uso de imagens e vídeos gerados por inteligências artificiais nas escolas. Essas ferramentas têm se tornado cada vez mais acessíveis e são frequentemente adotadas como recurso didático pela facilidade e velocidade com que produzem conteúdo visual. Mas o importante a se refletir é que o professor que

as trabalha sem problematizá-las está introduzindo na escola um tipo específico de mídia que carrega problemas que raramente são discutidos.

Um dentre os vários problemas é a reprodução de estereótipos. As inteligências artificiais são treinadas em enormes bancos de dados que refletem os padrões dominantes da cultura contemporânea. E esses padrões, como foi apontado anteriormente, são marcados por representações hegemônicas. Imagens e conteúdos gerados por inteligências artificiais carregam estereótipos associados a culturas e povos, contrastando com o trabalho do professor, que é justamente romper com essa lógica.

Assim, faz-se necessário retomar ao argumento de Han (2022), pois a imagem gerada por inteligência artificial é a imagem mais transparente possível, aquela que é produzida para ser consumida imediatamente, sem profundidade, sem história, sem o “*punctum*”, sem qualquer negatividade; imagens pornográficas que não guardam nenhuma resistência ao olhar, é uma imagem que não educa, que controla. O que esse conjunto de riscos evidencia é que a postura crítica do educador diante da cultura visual não é opcional, o professor deve constantemente refletir sobre as imagens que usa, reconhecer os estereótipos que essas imagens reproduzem e compreender o esvaziamento que certas escolhas visuais produzem para não perpetuar a lógica que a mídia digital propõe.

Esses dilemas discutidos seriam já suficientes e complexos se o professor chegasse à sala de aula na escola com uma formação adequada em cultura visual e educação para as mídias digitais. Mas o que a realidade da formação docente brasileira nos mostra é que esse é um problema identificado recentemente e somente há pouco tempo é que os debates acerca da educação visual têm se intensificado. Os currículos de cursos superiores, a exemplo o da Pedagogia, possuem carga horária voltada para estudo da tecnologia da informação e da comunicação, mas possuem uma abordagem mais técnica, não são voltadas ao estudo das problemáticas e das formas de como trabalhar as questões sobre mídia digital de forma crítica em sala de aula.

E esse problema é mais agravado se levar em consideração que o sistema educacional possui muitos educadores formados ainda no século passado, ou no início desse século, quando essas problemáticas não eram ainda nem debatidas

porque sequer ainda existiam. Essa questão, se retomamos o argumento de Sibilia (2022), muito se dá pela inadequação da escola, pois o modelo educacional atual não condiz com a cultura e a sociedade contemporânea, logo, conseqüentemente, a formação dos professores é voltada para esse modelo que não corresponde ao tempo presente. Essa inadequação que Sibilia (2012) identifica se reflete na observação feita por Acaso (2009, p. 48):

(...) se um professor do século XII fizesse um salto no tempo e se situasse em nosso mundo de agora, se sentiria totalmente desorientado em qualquer contexto, menos no educativo, onde as mudanças tecnológicas estão tardando tanto em entrar que esse dito professor poderia dar sua aula praticamente com as mesmas ferramentas e os mesmos sistemas que utilizava no século XII.

A fala de Acaso (2009), com um certo tom irônico, aponta para a problemática desenvolvida no trabalho de Sibilia (2012). Se a escola como instituição mudou pouco em relação ao mundo que a cerca, a formação que oferece aos seus professores também se transformou pouco. Um educador formado no final do século XX ou no início do século XXI aprendeu a ensinar em uma escola que já era naquele momento inadequada à sociedade. O resultado dessa formação inadequada atualmente é, dentre outras problemáticas, um professor que chega à sala de aula sem ter desenvolvido consciência visual crítica durante seu processo de qualificação à docência.

Esses desafios vividos pelos professores vão se somando e se agravando. Para além da formação inadequada para as mídias, como foi debatido, há uma distância geracional entre professores e alunos. O corpo docente brasileiro é composto por educadores de diferentes faixas etárias e uma parcela significativa deles cresceu e foi formada em um ambiente predominantemente analógico. Na sala de aula atualmente esse distanciamento de idades causa quase um choque cultural ao educador quando observa o repertório imagético dos alunos, os professores não reconhecem mais os personagens que estampam as mochilas, cadernos e roupas; não acompanham as *trends* que organizam os comportamentos nas da sala de aula; não têm a mesma familiaridade com as linguagens das plataformas digitais que seus alunos desenvolveram desde a infância.

É importante reconhecer que o distanciamento entre as referências visuais de professores e alunos sempre existiu. Cada geração consome imagens a partir de

seu tempo, e é natural que adultos e crianças habitem repertórios visuais distintos. O que muda com a mídia digital é a profundidade e a sistematização desse distanciamento. Em um passado não muito distante, adultos e crianças compartilhavam, em grande medida, os mesmos meios de circulação de imagens: a televisão aberta, as revistas, os cartazes publicitários, livros, etc. Mesmo que cada um os consumisse de formas diferentes, havia uma base comum de referências visuais que circulavam pelos mesmos canais e chegavam a todos os públicos simultaneamente. Hoje, os algoritmos das plataformas digitais operam de forma diferente, eles se apropriam de dados como a idade para selecionar e direcionar conteúdos específicos para cada perfil de usuário. Um adolescente e um adulto que acessam a mesma plataforma no mesmo momento recebem conteúdos completamente distintos e consomem esses conteúdos e plataformas distintas, pois também há uma relação entre a idade e a rede social de uso. Dados da pesquisa TIC Kids Online Brasil⁹ apontam que o *TikTok*, por exemplo, é mais usado por jovens, com 34% dos usuários no Brasil com idade entre 9 e 17 anos. Isso mostra que o professor e o aluno atualmente vivem em bolhas algorítmicas que ativamente os separam, tornando agora esse distanciamento geracional algo estruturalmente produzido pelo sistema midiático digital.

São vários os dilemas e desafios que os educadores vivem no exercício de sua profissão, não seria possível citar todos aqui. Mas os poucos que foram trabalhados ao longo dessa pesquisa já mostram que a construção de uma educação visual crítica não é uma tarefa simples. O professor contemporâneo vive um paradoxo, sendo ao mesmo tempo sujeito e educador da cultura visual que precisa problematizar. Ao mesmo tempo em que precisa auxiliar os estudantes a compreender criticamente as imagens que consomem, o professor também é afetado por elas. Compartilha das mesmas plataformas digitais, convive com os mesmos fluxos informacionais e enfrenta as mesmas dificuldades para compreender a lógica que organiza a cultura visual contemporânea. Soma-se a isso a insuficiência da formação docente para lidar com essas questões, as diferenças de repertório entre gerações e as desigualdades de acesso que ainda marcam a realidade educacional brasileira.

⁹ Fonte: https://cetic.br/media/analises/tic_kids_online_brasil_2024_principais_resultados.pdf

3.3 Perspectivas para uma formação do olhar

Freire (1996, p. 18) em uma de suas obras mais marcantes, na qual discute os saberes e práticas necessárias a educadores que buscam uma atuação crítica e reflexiva, afirma que a formação docente não pode abrir mão da dimensão estética. Para o autor, ética e estética caminham juntas no exercício educativo, “decência e boniteza de mãos dadas”, expressão com que ele demonstra como é inseparável o compromisso moral do educador e a reflexão estética na prática educativa.

Ao utilizar a palavra “boniteza”, que é carregada de sentidos e se aplica a diversos contextos na educação, o autor aborda a noção artística e crítica do belo na qual a palavra estética carrega mas também sobre a boniteza nas relações, a amorosidade e o carinho necessários ao exercício da profissão docente. Essa noção de estética que o autor apresenta é essencial à prática educativa, o professor que desenvolve sua sensibilidade estética aprendendo a ver, a escutar e a se deixar tocar pelas noções sociais e filosóficas da vida e a experiência humana de forma crítica e reflexiva, amplia uma das ferramentas mais fundamentais do seu trabalho.

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (Freire, 1996, p. 14).

Ensinar também envolve a sensibilidade e uma relação humana com o mundo e com os sujeitos envolvidos no processo educativo. A boniteza é fundamental no processo de ensino-aprendizagem e para o campo da educação visual essa ideia tem um papel significativo, pois ao pensar as imagens a serem trabalhadas em sala de aula, o professor deve partir de uma reflexão que pergunta o que aquela imagem diz, a quem ela fala, o que ela silencia e que experiência ela pode provocar em quem a encontra.

Pensando sobre o cuidado na seleção das imagens essa seria, então, uma exigência ética tanto quanto estética. Ao não refletir sobre aspectos que circulam as imagens o professor pode acabar entrando em contradição com a formação humana integral que a educação busca, pois a boniteza necessária para a prática educativa no campo da educação visual passa pela qualidade das imagens que se oferece aos alunos e pela intencionalidade com que são apresentadas.

Refletir sobre perspectiva para uma formação crítica do olhar dos alunos da escola contemporânea implica compreender que a dimensão estética na educação é extremamente profunda, complexa e também entender o papel ético e moral do educador em trabalhar questões sobre a visualidade na escola. Martins (2006, p. 73) dialoga e aprofunda os pensamentos de Freire (1996) ao pensar a relação entre ética e estética pela ótica da visualidade contemporânea. Para o autor:

Sem uma visão crítica e sem um sentido de responsabilidade, as pessoas podem ser manipuladas pela crescente diversidade de imagens - de arte, publicidade, ficção e informação que, de modo aparentemente inofensivo, invadem e acossam nosso cotidiano. A ideia de que as imagens têm vida cultural e exercem poder psicológico e social sobre os indivíduos é o bordão que ampara a cultura visual.

A sociedade está cada vez mais refém das imagens e os sujeitos cada vez mais expostos a influências que atuam de forma silenciosa no cotidiano. A educação, ao não atribuir a devida importância à formação do olhar, contribui para que esses mecanismos continuem operando de maneira naturalizada. São essas questões que demonstram a relação ética dos educadores com a formação crítica de sujeitos que vivem nesse mundo digital, midiático, algorítmico e transparente.

Martins (2006, p. 76) debate as questões acerca da cultura visual por um olhar pedagógico e propõe reflexões e ideias que caminham para uma educação que compreende a necessidade dessa formação visual dos sujeitos. Um dos argumentos do autor é que a interpretação crítica é uma prática social, o que significa que toda leitura de imagem parte de quem somos, do que vivemos, da cultura e dos repertórios que construímos ao longo da vida. A partir dessa ideia, o autor dialoga com Popkewitz (1999) e reflete que "o olho não apenas vê, mas é socialmente disciplinado pela ordem, divisão e criação das possibilidades da organização do mundo". Com o processo de informatização do mundo e das coisas, essa disciplina é cada vez mais influenciada pela mídia digital, o olhar vai progressivamente sendo formado por essas imagens que têm operado por meio de mecanismos matemáticos e mercadológicos (a exemplo dos algoritmos), aprendendo o que é bonito e o que é feio e o que é desejável e o que é descartável, naturalizando formas de padronização presente nas mídias sociais e audiovisuais.

Para debater a formação do olhar na sociedade contemporânea também não se pode deixar de lado esses fatores agravantes que a mídia digital introduziu na

cultura visual. A proposta de pensar a formação crítica perpassa compreender que é preciso deslocar o estudante da condição de receptor e produtor passivo do fluxo algorítmico para a posição de sujeito consciente de sua própria experiência visual. Uma vez que, como debatido anteriormente, a cultura visual digital transformou os sujeitos, que antes apenas recebiam as imagens, em produtores assíduos de conteúdos nas plataformas digitais. Um dos possíveis papéis da educação visual para a formação crítica do olhar está em questionar como essa produção acontece e quais são suas consequências. Se retornando às obras de Kessels (2011) e Umbrico (2006) debatidas anteriormente aqui é possível afirmar que essa constante produção, que não passa por um processo de reflexão sobre os registros e compartilhamentos, favorece somente a padronização, ao igual.

Assim, os sujeitos produzem muito mas não compreendem aquilo que produzem, hoje fotografam, gravam, editam e compartilham imagens o tempo inteiro, mas muitas vezes fazem isso reproduzindo padrões já estabelecidos pelas plataformas, pelas *trends* e pelos algoritmos, sem refletir sobre os sentidos dessas imagens, os comportamentos que elas reforçam ou os modos de vida que ajudam a normalizar. O fluxo contínuo em que as imagens são produzidas impossibilita a construção da crítica, pois, como aponta Acaso (2009, p. 125), “não é possível compreender a arte atual com um único olhar, utilizando apenas um segundo” e os algoritmos têm favorecido produções rápidas e curtas, buscando apenas a captura rápida da atenção para em seguida mostrar a próxima num ciclo contínuo e infinito. Mas, para além disso, a autora também aponta que “[...] tampouco basta uma análise puramente formal”. O repouso do olhar em uma mera contemplação passiva e a análise técnica isolada também não são suficientes para a consolidação de uma postura crítica. Para seguir o caminho para esta postura, Acaso (2009, p. 126) aponta que “A única maneira de compreender a arte contemporânea é passar da análise à compreensão [...] estar disposto a entender que a experiência artística exige esforço, capacidade de relação, criatividade e conhecimento”. A autora denuncia a necessidade da promoção de uma análise para a compreensão, isto é, uma relação com as imagens que ultrapasse a observação superficial ou a simples identificação de elementos técnicos. A proposta de uma educação visual e a

formação crítica do olhar também perpassa questionar os sentidos e valores que permeiam as imagens.

Para ir além da contemplação e buscar um processo de ensino-aprendizagem que favoreçam a compreensão o papel do professor é crucial, pois:

[...] compreender não é uma atividade inata do ser humano; precisamos ser ensinados a fazê-lo. E, se desde as primeiras etapas do sistema educacional continua sendo transmitida a ideia de que a função das artes visuais é apenas proporcionar prazer estético ao espectador, nunca se chegará à compreensão. Trata-se de uma escolha que cabe ao professor: ensinar para a contemplação ou ensinar para a compreensão (Acaso, 2009, p. 127).

A provocação de Acaso (2009) aponta a importância do papel docente diante do cenário de produção e consumo exaustivo. O "ensinar para a contemplação" assume uma forma de favorecer o consumo passivo e acrítico das mídias. Quando a escola reduz a educação visual apenas ao prazer estético, ou seja, à observação superficial de elementos técnicos e à aceitação das imagens do cotidiano sem questionamento, acaba reforçando a forma como as mídias e os algoritmos moldam o olhar, pois nesse processo a contemplação deixa de ser reflexão e passa a ser passividade.

Aqui entramos em outro ponto importante para pensar possibilidades de formação em uma cultura imagética: a tendência da escola de restringir as discussões sobre visualidade apenas ao ensino da arte. Na da escola, a imagem parece ser tratada como um conteúdo específico de uma disciplina, e não como parte estrutural da experiência contemporânea. É preciso questionar essa redução e por que ela acontece. Para Acaso (2009, p. 121) essa visão reducionista das questões sobre visualidade é algo proposital, pois:

[...] a marginalização da educação artística é uma questão política, e o principal objetivo dessa ação política é o hiperdesenvolvimento da linguagem visual. Ou seja, para que a linguagem visual avance, o importante é que os cidadãos e cidadãs não compreendam as imagens. É imprescindível que as mensagens emitidas por elas permaneçam sempre no plano inconsciente e não passem para a consciência; e, para que isso aconteça, é indispensável que a educação artística seja ineficaz.

A autora aprofunda a discussão ao destacar o lado político que cerca essa temática. A lógica em que as representações visuais nas mídias digitais acontecem é algorítmica e mercadológica, as imagens que vemos não são apenas imagens, são informações e essas invadem todo ambiente expondo produtos, incentivando consumo e favorecendo a criação de padrões. Atuam fortemente acelerando a circulação do capital e alimentando a estrutura do sistema capitalista transformando

os sujeitos nesses produtores e consumidores passivos de fluxo como destacado anteriormente. A questão é política, como afirma a autora, pois por meio dessa lógica nós, sujeitos imersos nesse sistema, permanecemos passivos e fáceis de sermos manipulados pois uma população que não compreende as imagens é mais facilmente integrada ao funcionamento do consumo e da circulação acelerada das mídias.

Nesse cenário, uma das principais formas de atuação crítica docente em relação à formação do olhar passa por não compactuar com a visão reducionista que limita as discussões sobre visualidade apenas ao ensino da arte. Professores e profissionais da educação precisam buscar alternativas que escapem das formas tradicionais de compreensão da imagem presentes na escola. Pensar a formação do olhar na contemporaneidade exige compreender que as imagens não pertencem exclusivamente ao campo artístico, mas atravessam toda a experiência cotidiana dos sujeitos.

As imagens que mais educam os estudantes muitas vezes não estão nas pinturas presentes nos museus, nem nos livros de arte, mas nas redes sociais, nas plataformas digitais, nos vídeos curtos, na publicidade e nos conteúdos produzidos e consumidos diariamente através dos celulares. Ignorar essas visualidades significa permitir que elas continuem atuando sem reflexão na formação dos sujeitos. É preciso reconhecer a urgência dessa temática e fomentar os debates e reflexões em todos os níveis de ensino. Da educação básica ao ensino superior a imagem precisa ser reconhecida enquanto uma linguagem própria que participa ativamente nas produções de sentido dos sujeitos contemporâneos e buscar práticas cotidianas com as mídias de forma a não reproduzir os ideais algorítmicos voltados à aceleração, transparência, a padronização e os estereótipos.

O debate sobre uma formação do olhar para a cultura visual em que vivemos não é recente, essa temática tem tomado certa relevância nas discussões teóricas e acadêmicas pós-modernas, justamente pelo papel predominante que já vem há algum tempo desempenhando na sociedade. Esse protagonismo da imagem vem se provando progressivamente e vive seu ápice atualmente em meio aos avanços tecnológicos e a globalização que possibilita que as pessoas se conectem e interajam independente das fronteiras físicas, redes sociais, algoritmos, inteligências

artificiais e publicidades ditam tudo aquilo que vemos, consumimos, interagimos e sentimos. Essa realidade mostra como é necessário que os sujeitos possuam as ferramentas para resistir a essas formas de controle visual, para compreender, questionar e agir sobre elas com autonomia e consciência

Martins (2006) nos lembra que o objeto de estudo da cultura visual não é especificamente a arte ou a cultura popular, mas a interpretação crítica da arte, da imagem, do visual. É essa interpretação, que é comprometida com a formação humana integral, que a escola precisa entender a necessidade de cultivar. Se compreende a estética enquanto saber e prática necessária ao exercício docente, então ela não pode permanecer isolada em uma disciplina no currículo, mas deve ser postura que atravessa toda a prática educativa e todos os sujeitos que habitam o espaço escolar. Como Freire (1996, p. 37) ensina: “educar é substantivamente formar”. E formar sujeitos no mundo contemporâneo exige reconhecer que parte deles funciona e se relaciona por meio das imagens, e que aprender a compreendê-las com profundidade, com cuidado, com responsabilidade e respeito é uma das formas mais concretas de exercer a autonomia que a educação crítica busca.

Considerações finais

Ao longo desta pesquisa foi possível construir um percurso reflexivo sobre a relação entre imagem, mídia digital e educação que, longe de esgotar o tema, buscou debater algumas de suas dimensões mais urgentes. Foi possível evidenciar que a relação entre ser humano e imagem é constitutiva da própria experiência humana em sociedade. Compreender esse percurso histórico foi fundamental para desnaturalizar a predominância visual da contemporaneidade, entender que ela não surgiu espontaneamente, mas é resultado de um processo longo e complexo de transformações culturais e sociais. Esse entendimento muda a forma de olhar para o próprio presente, o que vivemos hoje é intensificação de uma tendência que sempre esteve em curso e enquanto educador, essa perspectiva histórica se mostra como essencial, porque permite compreender que a imagem sempre educou, a questão que levanta é saber como ocorrem os processos e qual a finalidade, o que somos ensinados a ver.

Aprofundando o que essa intensificação produz quando mediada pela lógica digital, foi identificado como vivemos um processo em que o concreto e o durável cedem espaço à circulação acelerada de imagens que já não envelhecem e não guardam peso simbólico. Essa nova configuração social implica em transformações e influências que o cotidiano sofre e gera uma das mais fundamentais questões da pesquisa que se concretiza na reflexão da relação com a imagem não ser mais apenas representações estéticas e registro do real, agora enquanto mídias digitais elas alteram a forma como nos relacionamos com o tempo, com o espaço, com os outros e consigo mesmos. A aceleração e a transparência que marcam a imagem digital reverberam nas subjetividades da sociedade contemporânea inserida na lógica algorítmica e mercadológica, a imagem digital tende a padronização e ao esvaziamento de sentido. Compreender isso é um passo necessário para qualquer proposta pedagógica que queira ir além da reprodução.

A finalização da pesquisa foi, talvez, o mais desafiador, mas também o mais necessário passo, de voltar o olhar para a escola, para o aluno imerso em algoritmos e *trends* e para o professor diante do paradoxo de problematizar uma cultura da qual também faz parte. Torna-se evidente que a formação crítica do olhar não é uma tarefa simples e requer reflexões, questionamentos, respostas metodológicas e o

compromisso ético do educador. A imagem atravessa toda a experiência escolar, intencionalmente ou não, e já não podemos ignorar sua presença no currículo formal e oculto pois isso não a torna menos presente, apenas garante que continue atuando sem a mediação crítica dos educadores.

Esta pesquisa proporcionou aprendizados imensuráveis. Pensar, a partir de Freire (1996), a relação entre ética e estética na educação foi, para a pesquisa, um dos movimentos mais significativos desse percurso justamente por ela ter nascido nessa reflexão. Compreender que o compromisso ético do educador com a formação integral do aluno exige também uma sensibilidade estética e que a perspectiva visual dominante hoje é a da mídia digital, coloca uma responsabilidade concreta sobre a prática docente. Além disso, foi fundamental aprender a compreender a imagem como linguagem própria, singular e cheia de potencialidades, não como um meio para chegar a um conteúdo, nem ilustração ou recurso didático secundário. A imagem é uma linguagem que produz sentidos, constrói subjetividades e forma sujeitos e, como tal, exige leitura e interpretação crítica.

No entanto, esta pesquisa é apenas um recorte de uma discussão muito mais ampla. As questões que envolvem a mídia digital extrapolam o campo da educação e atravessam dimensões filosóficas, sociais, artísticas e psicológicas que não foram contempladas aqui. No próprio campo educacional, o debate é igualmente vasto, e ainda é necessário aprofundar perspectivas sobre o currículo, sobre os espaços escolares, sobre as políticas de formação docente e sobre as desigualdades de acesso que ainda marcam profundamente a realidade educacional brasileira. É justamente nesse horizonte que esta pesquisa abre possibilidades para investigações futuras. Os dilemas vividos pelos educadores diante da cultura visual digital, o distanciamento de repertório entre gerações nas salas de aula, o funcionamento das imagens no currículo oculto e as formas pelas quais elas chegam à escola de maneira não intencional são questões que merecem futuras investigações, com maior profundidade e, possivelmente, com metodologias que incluam a escuta direta dos sujeitos escolares. Da mesma forma, pensar metodologias concretas que promovam uma formação crítica do olhar em diferentes etapas da educação básica permanece como um desdobramento necessário e urgente do que aqui foi iniciado.

Se há uma convicção que esta pesquisa consolidou, é a de que não é possível formar sujeitos críticos para um mundo que se organiza visualmente sem oferecer a eles ferramentas para ler, compreender e questionar esse mundo. Como ensina Freire (1996), educar é substantivamente formar, e formar no tempo presente exige reconhecer que as imagens não são apenas o plano de fundo da experiência contemporânea, mas parte intrínseca dela. Aprender a ver com profundidade, com cuidado e com responsabilidade é, também, uma forma de exercer a autonomia que a educação crítica busca.

Referências Bibliográficas

ACASO, María. **Esto no son las Torres Gemelas**: Cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2006.

ACASO, María. **La educación artística no son manualidades**: Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2009.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: Ensaio sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 165-196.

FONTCUBERTA, Joan. **O beijo de Judas**: Fotografia e verdade. São Paulo: Gustavo Gili, 2010.

FRANCISCO, Gilberto. **Grafismos gregos**: Escrita e figuração na cerâmica ática do período arcaico. Dissertação (Mestrado em Arqueologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GROBEL, Maria Cecília Blumer; TELLES, Virgínia Lúcia Camargo Nardy. **Da comunicação visual pré-histórica ao desenvolvimento da linguagem escrita e à evolução da autenticidade documentoscópica**. Centro de Pós-Graduação Oswaldo Cruz, [s.l.], [s.d.]. Acesso em: 20 fev. 2026.

HAN, Byung-Chul. **Não-coisas**: Reviravoltas do mundo da vida. Petrópolis: Vozes, 2022.

HAN, Byung-Chul. **No enxame**: Perspectivas do digital. Petrópolis: Vozes, 2018.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade da transparência**. Petrópolis: Vozes, 2017.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**: Uma introdução aos estudos culturais em educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 101-120.

MARQUES, Marcelo. Imagem e aporia no Sofista de Platão. **Classica**, São Paulo, v. 13/14, n. 13/14, p. 189-204, 2000/2001.

MARQUES, Marcelo. **Teorias da imagem na Antiguidade**. São Paulo: Paulus, 2012. p. 5-11.

MARTINS, Raimundo. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In: **Arte e cultura**. São Paulo: Editora Nacional, 1970. p. 19-40.

MARTINS, Raimundo. Porque e como falamos da cultura visual? **Visualidades**, Goiânia, v. 4, n. 1 e 2, p. 65-79, 2012. DOI: 10.5216/vis.v4i1ei2.17999.

MATHIAS, José. Imagens na pré-história: uma antropologia da experiência. **Revista Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 22, n. 13, p. 01-22, 2025.

MAYA, Eduardo Ewald. Nos passos da história: o surgimento da fotografia na civilização da imagem. **Discursos Fotográficos**, Londrina, v. 4, n. 5, p. 103-129, jul./dez. 2008.

REDE, Marcelo. Iconografia, História e Antiguidade Grega I: tendências gerais. **Anais do Museu Paulista**, Nova Série, n. 1, p. 263-285, 1993.

ROCHA, Julia; PIMENTEL, Ana Carolina Ribeiro. Fotografia como verdade sob suspeita: fake news e formação crítica diante das imagens. In: **Existências: Anais do 31º Encontro Nacional da ANPAP**. Recife (PE), 2022.

ROSSATO, Leonardo Barbosa. **História do cinema e do audiovisual**. Brasília: Editora IFB, 2019.

ROSA, Letícia Gonçalves. **Alfabetização do olhar**: educação emancipatória em uma cultura imagética. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

SANTOS, Amanda. Analisando a imagem medieval: Entre Panofsky e a cultura visual. **Revista Ars Histórica**, n. 15, p. 133-153, jul./dez. 2017.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: A escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. p. 9-33.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.