



## Práticas educativas e entretenimento: mapeamento da utilização da cultura *pop* como material didático no Ensino Superior

### *Educational practices and entertainment: mapping the use of pop culture as teaching material in Higher Education*

 **Guilherme Profeta**

Doutor em Educação, pós-doutor pelo Museu de Zoologia da USP  
Universidade de Sorocaba (Uniso), Universidade de São Paulo (USP)

Sorocaba, SP - Brasil

[guilherme.profeta@prof.uniso.br](mailto:guilherme.profeta@prof.uniso.br); [guilherme.profeta@usp.br](mailto:guilherme.profeta@usp.br)

 **Roger dos Santos**

Doutor em Educação

Universidade de Sorocaba (Uniso)

Sorocaba, SP - Brasil

 **Amanda Maria Franco de Oliveira**

Graduada em Relações Públicas, graduanda em Letras: Português/Inglês

Universidade de Sorocaba (Uniso)

Sorocaba, SP - Brasil

**Resumo:** Este artigo foi guiado pela seguinte questão norteadora: “Qual o potencial de uso de produtos da cultura *pop* contemporânea, na educação escolar, como material didático complementar?”. O objetivo geral é responder se produtos da cultura *pop* contemporânea são percebidos como válidos e realmente utilizados no processo de educação escolar no Ensino Superior. Para isso, foi mapeada, por meio de um questionário aplicado numa universidade comunitária do estado de São Paulo, a utilização de produtos da cultura *pop* em aulas ministradas, de modo a identificar padrões e potenciais de utilização desse tipo de produto cultural. Destacaram-se como achados o fato de haver ampla aceitação, por parte da comunidade docente considerada, da cultura *pop* como recurso a ser explorado em aula, sendo o cinema a mídia mais utilizada. Ainda que esse tipo de utilização esteja mais concentrado nas Humanidades, a prática se encontra consideravelmente capilarizada em outras áreas do conhecimento.

**Palavras chave:** práticas educativas; cultura *pop*; Ensino Superior.

**Abstract:** This article was driven by the following question: What is the potential for using contemporary pop culture products, as part of school education, as complementary teaching material? Its main goal is to answer whether contemporary pop culture products are perceived as valid when it comes to school education, more specifically in Higher Education, and whether they are actually being used by professors. In order to achieve this goal, a survey was conducted at a communitarian university in the state of São Paulo, Brazil, thus mapping the use of pop culture products in classes taught in Higher Education, to identify patterns and potentials for this kind of material. Prominent findings included the fact that faculty members seem to widely validate *pop* culture as a resource to be explored in class, with cinema being the most used media. Although this kind of practice is more concentrated in the Humanities, it is considerably disseminated in other fields of knowledge as well.

**Keywords:** educational practices; pop culture; Higher Education.

#### Cite como

(*ABNT NBR 6023:2018*)

PROFETA, Guilherme; SANTOS, Roger; OLIVEIRA, Amanda Maria Franco. Práticas educativas e entretenimento: mapeamento da utilização da cultura *pop* como material didático no Ensino Superior. *Dialogia*, São Paulo, n. 46, p. 1-22, e24101, set./dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/46.2023.24101>

#### *American Psychological Association (APA)*

Profeta, G., Santos, R., & Oliveira, A. M. F. (2023, set./dez.). Práticas educativas e entretenimento: mapeamento da utilização da cultura *pop* como material didático no Ensino Superior. *Dialogia*, São Paulo, 46, p. 1-22, e24101. <https://doi.org/10.5585/46.2023.24101>

## Introdução

Este artigo, em sua concepção, foi inspirado por duas publicações já existentes. A primeira delas foi uma reportagem de jornalismo científico — assim denotando, a propósito, a importância de projetos de divulgação científica ocorrendo em articulação com a própria produção científica (e não como seu mero apêndice) —; a segunda foi uma tese de doutorado. Os autores originais de ambos os trabalhos são coautores neste texto.

A reportagem mencionada, intitulada “De Wakanda para a sala de aula: Cultura pop motiva atividades didáticas voltadas à representatividade negra” (PROFETA, 2021), foi publicada no número 8 (dezembro de 2021) da revista *Uniso Ciência/Science @ Uniso* e registrou uma prática conduzida pelo curso de Moda da Universidade de Sorocaba (Uniso), no início de 2019. Nessa prática, os docentes do curso organizaram uma atividade — no caso, um desfile com temática afrofuturística — ensejada por um produto da cultura *pop* contemporânea, o filme “Pantera Negra”, dos estúdios Marvel, pertencentes à Disney. Conclui-se, na reportagem, que...

[...] a cultura pop pode ser compreendida como uma espécie de rota de acesso para introduzir temáticas mais complexas à pauta de discussão cotidiana, além de possibilitar que tais discussões migrem para as salas de aula, de forma orgânica, onde os docentes podem se valer das representações sociais — neste caso, sobre afrofuturismo e tensões raciais — que os próprios estudantes (mas também os professores) já trazem consigo. Essa é uma perspectiva alinhada ao que se chama de pedagogia freireana, que considera o estudante como um agente ativo na construção do próprio conhecimento [...]. (PROFETA, 2021, p. 56)

O registro da atividade do curso de Moda e de seus desdobramentos aponta para possibilidades de utilização da cultura *pop* em sala de aula, algo que, ao que tudo indica, não é exceção, mas uma prática recorrente — a julgar por registros outros, também jornalísticos, que se seguiram à primeira reportagem mencionada nos parágrafos anteriores:

Quando se tornou professor de História, em 2004 (depois de quase dez anos de experiência no ensino técnico de informática e desenho digital), Roger dos Santos passou a fazer uso de uma estratégia específica para estabelecer diálogos mais profícuos com pessoas que, normalmente, eram mais novas do que ele. Ele recorria a produções midiáticas diversas, criando associações com o conteúdo ministrado, para usar de exemplo em suas aulas. “Minha intenção sempre foi tornar mais simples a compreensão dos estudantes”, ele conta. Naquela época, as produções que ele mais costumava selecionar eram os filmes, os desenhos animados, as novelas e as músicas, mas chegou um momento, por volta de 2010, em que ele percebeu que os estudantes começaram a sugerir exemplos derivados de jogos eletrônicos com mais frequência. [...] Ele percebeu, assim, que os jogos funcionavam como temas geradores — conceito cunhado pelo educador brasileiro Paulo Freire (1921—1997), referindo-se a palavras que servem de “gatilho” para evocar no estudante a memória a respeito de um conceito que se deseja desenvolver em aula. (PROFETA, 2022, p. 46)

O trecho anterior, também parte de uma reportagem de divulgação científica, nos leva diretamente à tese de Santos, intitulada “Educação Superior, gamificação e emulação: A dimensão estética do jogo e da aprendizagem” (SANTOS, 2021), em que foi reunida uma série de relatos e registros sobre jogos de videogame — outra classe de produtos da cultura *pop*, a exemplo dos *blockbusters* de Hollywood — sendo empregados como alternativas pedagógicas no campo das metodologias ativas.

Ora, parece claro, então, que a cultura *pop* está presente no cotidiano escolar do Ensino Superior, e tal constatação não é motivo de surpresa, especialmente em contextos de metodologias ativas e de ensino por competências (aquele que congrega conhecimentos, habilidades e atitudes, desenvolvidos por meio de situações concretas de aprendizagem). Parafraseando o professor Aldo Vannucchi, numa entrevista publicada em junho de 2021 (VANNUCCHI, 2021), em contextos de educação não emparedada, a aula é embebida de realidades<sup>1</sup>, no sentido de que a aula, conduzida (mas não necessariamente protagonizada) pelo professor, não é hermética, fechada em si mesma e na teoria, mas, em vez disso, alimentada pelo mundo real e por mídias diversas, que podem ser as mídias informativas (como os jornais), mas também as mídias voltadas ao entretenimento de massa, com as quais os estudantes supostamente já têm familiaridade.

Não é à toa, portanto, que ambos os excertos apresentados anteriormente mencionem Paulo Freire (2004), cujo método, originalmente voltado à alfabetização de adultos, reveste-se de teoria crítica social ao considerar válido o conhecimento de todo e qualquer educando, a despeito de qualquer hierarquia e de qualquer processo de exclusão. O autor defendia uma educação libertadora, problematizadora e dialógica, rejeitando portanto aquela educação tradicional que ele chamava de “bancária”, em que os educandos eram tratados como recipientes passivos em que os professores — únicos detentores do conhecimento válido — podiam “depositar” esse conhecimento sem resistências. Sua proposta de alfabetização se baseava em “palavras geradoras”, as quais já faziam parte do léxico comum e das referências socioculturais dos próprios educandos, diferentemente da imposição de uma cartilha padronizada, externa ao sujeito e possivelmente pouco significativa. Nesse modelo proposto por Freire, o educador não representava a única figura de autoridade, mas o mediador de um processo dialógico horizontal, em que deveriam vigorar trocas mútuas. As palavras geradoras, nesse sentido, podem ser extrapoladas para “temas geradores” ou “situações geradoras”, mais amplos mas ainda mantendo o ensejo de respeitar e considerar, no processo de construção do conhecimento, as referências socioculturais dos

---

<sup>1</sup>“Hoje, mais do que nunca, é inadmissível a educação emparedada. Recomenda-se, de vez em quando, uma palestra, uma conferência, um debate, mas aula mesmo só se aguenta se embebida de realidades. Muitas vezes, um bom jornal ou a internet dão mais inspiração ao professor do que Newton, Hegel, Rousseau ou Pasteur.” (VANNUCCHI, 2021, p. 17-18).

educandos. O tema gerador freireano desanuviava o saber prévio, que é agregado com mais naturalidade.

Produtos da cultura *pop* contemporânea são enquadrados, assim, nesses temas geradores, pois são referências que os educandos já trazem consigo desses outros espaços extraescolares (como as mídias). Ao se apropriar dessas referências e torná-las parte do cotidiano escolar, o professor pode/deve tornar a escola um...

[...] espaço que convida o estudante a se apropriar do mundo e dos contextos sociais em que ele está inserido. É preciso pensar em uma educação que seja além dos assuntos delimitados por disciplinas, voltados para o ensino formal. A sala de aula tem que ser um espaço de reflexão sobre assuntos que são discutidos na atualidade, discutir os problemas sociais é necessário para que sejam pensadas formas de agir e mudar o mundo. (SANTOS, 2022, p. 9)

É exatamente esse tipo de utilização da cultura *pop* — amparada pelos ideais freireanos de incluir o estudante como protagonista do processo de aprendizagem, por meio de suas próprias referências culturais —, bem como a percepção dos docentes quanto à validade dessa utilização, que este artigo mapeou, considerando-se uma universidade comunitária do estado de São Paulo, de modo a identificar padrões e potenciais de aplicação desse tipo de produto cultural, especialmente como material didático complementar (mas não descartando outros fins), na educação escolar.

Entende-se que os materiais didáticos alternativos, entre eles aqueles originalmente voltados ao entretenimento das massas (o que se convencionou chamar de cultura *pop*, como os *blockbusters* de Hollywood, os jogos de videogame e os quadrinhos, por exemplo), fazem parte do arsenal de opções dos professores investidos na empreitada de diferenciar e variar suas metodologias de ensino-aprendizagem. Assim, parte-se de duas questões norteadoras — “É a cultura *pop* percebida pelos docentes do Ensino Superior como mais uma ferramenta que pode contribuir consideravelmente para suas práticas educativas?”, uma questão que diz respeito à percepção dos docentes e a uma utilização hipotética, idealizada, desse tipo de material; e “Como (ou se) a cultura *pop* está sendo empregada como parte das práticas educativas no Ensino Superior?”, uma questão que diz respeito à caracterização da utilização desse tipo de material em ambiente real — para chegar, finalmente, à seguinte pergunta de pesquisa: “Qual o potencial de uso de produtos da cultura *pop* contemporânea, na educação escolar?”, sendo que, por “educação escolar”, compreende-se especificamente o Ensino Superior, tendo uma instituição comunitária localizada no interior de São Paulo como o contexto em que os dados foram coletados.

## Revisão de literatura

### Esclarecendo a terminologia: *folk X pop*

O conceito de cultura, amplamente discutido ao longo das eras e em múltiplos campos do conhecimento, foi trabalhado por Dominic Strinati (1999) em meados dos anos 1990, o que significa que sua análise ocorreu após a dissolução do bloco soviético e a abertura dos mercados globais, sendo marcada, portanto, pela globalização e também pela emergência da internet comercial. Entendia-se, naquele momento histórico — em que vigorava a web 1.0, a primeira geração da internet comercial, ainda no modelo *read only* (somente leitura) (CAMPOS, 2020) —, que a televisão era o principal suporte para a transmissão da(s) cultura(s). O autor argumenta, assim — e, quando o faz, considera as mídias mais longevas (como o cinema e o rádio, mas principalmente a TV) —, que há um grande fluxo de cultura popular ocorrendo nos veículos de comunicação. Há, no entanto, que se debruçar sobre esse termo, “cultura popular”, para defini-lo cuidadosamente enquanto objeto.

Strinati escreve originalmente em língua inglesa, daí o uso do termo *folk* para se referir ao que comumente é traduzido como popular: um produto cultural que tem origem no povo e é voltado para o próprio povo, manifestando a tradição desse povo (e não alçado ao status de erudito) e estando, assim, fora de uma escala industrial e seriada de produção. Ao problematizar cultura, Strinati trata de *folk X erudito*: enquanto a cultura *folk* engloba aquelas produções artesanais calcadas na memória e na tradição de um povo (sendo popular especificamente em sociedades pré-industriais), a cultura erudita é voltada ao consumo por uma elite específica, e não por dada população em sua totalidade.

*Pop* é uma classificação que vem na sequência, fazendo referência à produção voltada para o mercado consumidor em larga escala. Nesse contexto, o consumo é motivado pelo potencial de entretenimento de dado produto cultural. A cultura *pop* é, diferentemente da cultura *folk*, um fruto direto da modernidade tardia, das sociedades radicadas em centros urbanos, industriais, com práticas voltadas ao consumo massificado: não pela elite (o que excluiria a maior parte do mercado consumidor) e tampouco tendo como condição *sine qua non* o fato de ser calcada em dada tradição. *Pop* é cultura de massa. Diz o autor que,

[...] para a Escola de Frankfurt, cultura popular é cultura de massa, produzida pela Indústria Cultural, que assegura estabilidade e a continuidade do capitalismo, portanto, o *pop* é a cultura popular na lógica dominante da sociedade industrial (STRINATI, 1999, p. 16).

Há de se considerar, naturalmente, as mudanças culturais associadas à globalização e alavancadas por aquele ecossistema de comunicação formado pela televisão, originalmente, e paulatinamente substituído pelas gerações seguintes da web<sup>2</sup>: a confusão entre o que é local, regional ou internacional. Enquanto a cultura *folk* era local, ou no máximo regional, a cultura *pop* era feita para ser consumida pelas massas, não apenas concentradas numa localidade ou região, mas em todas as fatias do mundo em que fosse possível arrebanhar consumidores. Justamente daí advém (vale lembrar) parte das críticas a ela dirigidas: por esse potencial latente de “apagamento” da cultura *folk*.

Nesse contexto, o termo cultura *pop* pode ser usado de forma pejorativa (ora denotando a falta do refinamento da pressuposta cultura erudita, ora denotando a falta de tradição da cultura *folk*). Essas são críticas que não desconsideraremos, mas tampouco endossaremos — entendendo que o próprio viés crítico sobre o consumo da cultura *pop* pode vir a ser uma das (muitas) utilizações possíveis desses produtos culturais em contextos diversos, inclusive na educação formal.

Deve-se ressaltar, ainda, que o termo cultura *pop*, hoje, não é (necessariamente) lido de forma pejorativa. Por vezes ocorre justamente o contrário, uma vez que o termo — tal qual está sendo utilizado aqui — serve como uma categoria própria para aglutinar uma ampla sorte de produtos culturais voltados ao consumo das massas, em mídias diversas e gêneros igualmente diversos, mas ainda assim identificáveis pelo seu amplo público consumidor. É possível dizer que alguém é “fã de cultura *pop*”, e esse indivíduo pode ser, por exemplo, um fã de ficção especulativa em geral, ou de uma determinada franquia (cinematográfica ou literária, ou ambas), ou especificamente de *space operas* de uma determinada época, ou de quadrinhos comerciais em geral, ou especificamente de quadrinhos de super-heróis produzidos por um determinado estúdio, ou de jogos digitais, ou de um gênero específico de jogos digitais... As possibilidades são muitas, mas todas dentro de uma mesma categoria reconhecível.

### Outros exemplos de aplicação (e/ou potencialidades) da cultura *pop* na educação escolar

Não só o jornalismo científico registra exemplos de utilização da cultura *pop* na educação — especialmente na educação escolar, foco deste artigo —, mas também o faz a literatura acadêmica, e tais registros dizem respeito a aplicações com os mais diversos fins. Enquanto os exemplos de utilização da cultura *pop* registrados na Introdução dizem respeito ao Ensino Superior e à função dos produtos selecionados como material didático, os outros exemplos incluídos na

---

<sup>2</sup> Na segunda geração (web 2.0), os receptores se tornam emissores, conforme as plataformas se tornam mais interativas; na terceira (web 3.0), ou web semântica, o próprio ato de navegação dos usuários gera dados, tornando-o emissores em tempo real, quer desejem ou não (CAMPOS, 2020).

sequência dizem respeito a outros níveis de ensino e/ou a outras funções possíveis. A começar pelo relato de uma experiência concretizada em aulas de Biologia para uma turma do 2º ano do Ensino Médio (portanto, para estudantes de 16 anos, em média) num colégio público de Maringá, no estado do Paraná, conforme apresentam Santos, Ribeiro e Carvalho (2020).

Nessa experiência, o filme “Animais Fantásticos e onde Habitam” foi utilizado como material didático numa aula de Biologia. Dirigido por David Yates e roteirizado com a participação de J. K. Rowling, a autora original da franquia “Harry Potter”, o filme foi lançado no fim de 2016 e faz parte do universo expandido da mesma franquia. Na narrativa, o protagonista Newt Scamander é um estudioso de criaturas mágicas, muitas das quais ele carrega consigo numa maleta encantada. O potencial de aplicação da película às aulas voltadas à taxonomia (a classificação de animais reais) foi percebido, segundo os autores, pela possibilidade de tecer comparações entre os animais fantásticos do filme e os da realidade, que em alguma medida os inspiraram.

Por meio de questionário aplicado aos estudantes da turma em que a intervenção foi operacionalizada, os autores constataram que 62% dos estudantes estavam familiarizados com o universo de “Harry Potter”, em que se passa a narrativa de “Animais Fantásticos e onde Habitam”, de modo que se identificou um potencial de interesse desse público por esse conteúdo. Na sequência, os estudantes assistiram juntos ao filme numa sessão realizada em ambiente escolar, de modo a nivelar minimamente o envolvimento da turma com o produto da cultura *pop* em questão. Os estudantes foram então conduzidos a uma sala decorada tematicamente (fazendo alusão ao filme que haviam assistido), de modo a desenvolver algum nível de imersão e envolvimento em relação àquele universo ficcional. Nessa sala, uma aula expositiva foi conduzida com o auxílio de um projetor e abordou as inter-relações entre as características dos animais da narrativa ficcional e o sistema taxonômico dos animais da realidade, que de fato constituía o conteúdo que se desejava ensinar:

[...] falou-se sobre quais os requisitos utilizados para um ser vivo ser classificado como um animal, na vida real e no mundo mágico[,] e como ocorre a classificação dos animais fantásticos, comparando com a classificação dos seres vivos segundo Lineu. (SANTOS; RIBEIRO; CARVALHO, 2020, p. 80)

Numa etapa seguinte, valendo-se de um rol de criaturas ficcionais pré-selecionadas pelo(a) docente responsável com base nas “características morfológicas com potencial pedagógico para serem trabalhados em sala de aula” (SANTOS; RIBEIRO; CARVALHO, 2020, p. 81), os estudantes compararam as características morfológicas dos animais ficcionais e dos reais. É importante destacar que o fato de ter ocorrido esse processo de pré-seleção denota que,

[...] para que os objetivos da atividade sejam alcançados, é necessário que o professor primeiramente conheça o filme, observando sua linguagem e abordagens, e que desenvolva em seus alunos a capacidade de interpretação e postura crítica em relação aos conteúdos. (SANTOS; RIBEIRO; CARVALHO, 2020, p. 80)

Caso esse processo não ocorra, ou seja, caso o filme — ou qualquer outro produto da cultura *pop* — seja utilizado sem as devidas preparação e vinculação ao conteúdo programático da respectiva disciplina, o risco é de que a atividade se restrinja a seu fim recreativo, sendo ineficaz como ferramenta didática, uma vez que, nesse caso, não ocorrerá efetivamente aquilo que se chama de transposição didática (CHEVALLARD, 2013): o processo de transformação pelo qual deve passar determinado corpo de conhecimentos (concebidos para outros fins — o entretenimento, por exemplo) para que possa ser considerado um corpo de conhecimentos ensináveis em dado contexto sociocultural.

Outros trabalhos acadêmicos, por sua vez, em vez de relatar experiências já realizadas, ocuparam-se em identificar aplicações em potencial para produtos já disponíveis, mas não necessariamente utilizados para tais fins no cotidiano escolar. É o caso de Garcia e Borges (2020), que destacaram o potencial de aplicação de uma animação da cultura *pop* japonesa, “*Serial Experiments Lain*” (assinada por Yoshitoshi Abe e lançada em 1998), para o desenvolvimento daquilo que se conhece por competência midiática: a capacidade de se relacionar criticamente com as mídias e os conteúdos por elas propagados, seja na condição de consumidor ou de criador (prossumidor — o consumidor que também produz) desses conteúdos. O conceito é amplamente discutido por Ferrés e Piscitelli (2015), a quem as autoras também recorreram.

Para Garcia e Borges (2020), “*Serial Experiments Lain*” é um exemplo de narrativa complexa — uma classe de narrativas que fazem uso de mecanismos de *storytelling* distintos daquilo a que os consumidores estão acostumados nas narrativas clássicas, desorientando-os e exigindo engajamento mais ativo para sua efetiva compreensão (MITTEL, 2012 apud GARCIA; BORGES, 2020), e que exigem por parte do espectador um maior esforço cognitivo para se orientar pelo enredo e atribuir sentido àquilo que estão a consumir, não raro pelas múltiplas camadas de intertextualidade (JOHNSON, 2012 apud GARCIA; BORGES, 2020).

“Enquanto, na maioria das vezes, não é necessário entender todas as referências externas para aproveitar a narrativa, a experiência do espectador é enriquecida quanto maior for a sua compreensão a respeito das camadas intertextuais” (GARCIA; BORGES, 2020, p. 284-285), e esse é um dos aspectos, além do emprego de recursos alternativos (como, por exemplo, sequências surreais subjetivas, ou outros recursos experimentais que não se prestam à exposição didática do enredo), que levaria o consumidor desse conteúdo ativamente à “busca pela compreensão de



códigos diversos, para que o espectador seja capaz de avaliar mensagens veiculadas através de modos narrativos distintos.” (GARCIA; BORGES, 2020, p. 290).

Foi observada, portanto, a potencialidade de *Serial Experiments Lain* em contribuir para o desenvolvimento de aspectos da competência midiática por parte do espectador. Esse é, contudo, um recorte de análise, e a sugestão de que o animê tem a possibilidade de estimular o desenvolvimento da literacia midiática não significa que o estímulo efetivamente aconteça, já que, nesse contexto, é necessário considerar a recepção do público. (GARCIA; BORGES, 2020, p. 292)

Assim, por mais que a animação mencionada seja o que as autoras definiram como uma narrativa complexa, e que haja potencial para o desenvolvimento de certos aspectos da competência midiática a partir de seu consumo, não se pode assumir que há, pela simples existência do produto na cultura *pop* (e de seu consumo por certos grupos), um efeito automático — da mesma maneira, por exemplo, que a mera existência do *blockbuster* “Pantera Negra” não levará todo e qualquer espectador a refletir inequivocadamente sobre representatividade e racismo, ou a se apropriar da linguagem do filme para se expressar como prosumidor (a exemplo do desfile de modas mencionado na Introdução) —, já que a “interpretação de mensagens ocorre de forma particular e depende de uma série de fatores que ultrapassam a análise do conteúdo transmitido” (GARCIA; BORGES, 2020, p. 292). Ainda assim, as autoras reforçam a importância de se identificar as potencialidades, de modo que tais produtos, uma vez validados, possam ser aplicados como estímulos geradores para tais fins; por exemplo, por um professor, em contexto escolar, que esteja trabalhando com o conceito de intertextualidade e o desenvolvimento de competências midiáticas, desde que esse professor se aproprie de antemão do produto da cultura *pop* que deverá passar pela transposição.

Outro potencial de aplicação da cultura *pop*, que não deixa de permear o cotidiano escolar mas não está diretamente relacionado à transposição didática, como nos exemplos anteriores, é o desenvolvimento de intervenções psicoeducacionais e a mediação de conflitos. Objetivando conceber intervenções psicoeducacionais, Weschenfelder, Fradkin e Yunes (2017) propuseram uma indexação de super-heróis oriundos de diferentes mídias e franquias da cultura *pop*, analisando de forma sistemática quais eram as adversidades pelas quais os personagens passaram antes de adquirir seus respectivos super-poderes (fase que os autores denominaram pré-capa ou pré-máscara):

[...] os super-heróis viveram diferentes adversidades na fase denominada Pré-Capa/ Pré-Máscara de suas vidas. Esses estressores incluem experiências negativas, como orfandade (Homem-Aranha, Superman, Batman), abandono pela família (Hulk, Superman, Viúva Negra), assassinato de parentes (Homem-Aranha, Batman), limitações econômicas (Capitão América, Homem-Aranha), sequestro (Homem de Ferro) e Bullying (Homem-Aranha, Capitão América), para citar apenas alguns. Portanto, a análise da referida tabela evidencia que muitos dos super-heróis foram submetidos a múltiplas adversidades com grande similitude às lutas e sofrimentos de crianças e adolescentes de diferentes culturas (WESCHENFELDER; FRADKIN; YUNES, 2017, p. 4)

Para os autores, cada um desses personagens pode ser considerado “um modelo ou ‘tutor’ de resiliência” (WESCHENFELDER; FRADKIN; YUNES, 2017, p. 6), com potencial de utilização em cenários “de base interventiva para a construção de resiliência nesse grupo de risco.” (WESCHENFELDER; FRADKIN; YUNES, 2017, p. 6) Amparando-se nesses mesmos resultados, Funakura e Weschenfelder (2021) entendem que existe semelhante potencial de aplicação da cultura *pop* para a mediação de conflitos em ambiente escolar, mais precisamente o *bullying*, e que isso se daria a partir da referência à narrativa protagonizada por personagens como Naruto (o personagem principal de um mangá homônimo, de autoria de Masashi Kishimoto, publicado pela primeira vez 1997), que, a exemplo das adversidades sofridas pelos super-heróis, também precisa enfrentar o *bullying* em sua trajetória ficcional. Esse tipo de recurso poderia ser incorporado às alternativas das quais dispõem os docentes no combate ao *bullying* no cotidiano escolar, de forma alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — que, conforme destacam os mesmos autores, inclui uma seção dedicada justamente ao *bullying* e à saúde mental.

Da mesma maneira que, nos casos da transposição didática, cabe ao docente a seleção dos conteúdos da cultura *pop* que têm potencial de se tornar conteúdos ensináveis (vide exemplos da aula de zoologia e do desenvolvimento de competências midiáticas), cabe também ao docente (ou alternativamente ao profissional da Psicologia que esteja inserido no cotidiano escolar), nos casos de intervenções psicoeducacionais e de mediação de conflitos, a seleção de narrativas da cultura *pop* que tenham potencial para tais aplicações. Assim, em todos os exemplos selecionados, sem exceção, destaca-se o protagonismo do docente (ou de outros profissionais mediadores) na seleção dos produtos da cultura *pop*, o que justifica a necessidade de se compreender se os professores, em diferentes níveis de ensino, estão se atentando a tais potencialidades. Para a etapa empírica deste estudo, considerou-se o Ensino Superior, contexto em que aconteceram os registros mencionados na seção introdutória deste artigo.

## Procedimentos metodológicos

Este artigo tratou de esclarecer um fenômeno (a utilização da cultura *pop* como material didático numa dada universidade comunitária), gerando dados originais, não antes sistematizados. Assim, trata-se de um estudo exploratório, tipificado como pesquisa de campo quantitativo-descritiva (MARCONI; LAKATOS, 2002).

Para o mapeamento das práticas educativas envolvendo produtos da cultura *pop*, foi utilizado, para a coleta dos dados, um questionário estruturado *online* (operacionalizado por meio da plataforma *Google Forms*), oferecido para respostas voluntárias a todos os professores de uma universidade comunitária no interior de São Paulo (cerca de 380, tendo como referência o número total de docentes da instituição referente ao 2º semestre de 2021), independentemente do curso. A formulação desse questionário teve como base um questionário já utilizado previamente como parte de um projeto de pesquisa que resultou no artigo “Práticas educativas voltadas ao letramento científico: mapeamento da utilização do jornalismo de CT&I como material didático numa universidade comunitária de São Paulo” (PROFETA, 2022), sendo que sua estrutura básica foi mantida, com as devidas adaptações impostas pela variação temática.

O referido questionário foi composto por perguntas fechadas (opções de respostas já disponíveis), uma pergunta em escala Likert (com intensidade de resposta variando em seis pontos, de modo a mensurar o nível de concordância com uma dada afirmação) e algumas perguntas abertas para possível complementação de respostas anteriores — sendo que tais respostas, dissertativas e de caráter qualitativo, foram estratificadas e incluídas na discussão dos resultados, para esclarecer certos pontos, a critério dos pesquisadores.

O link para acesso ao questionário foi distribuído aos docentes por meio de e-mail institucional, no segundo semestre de 2022. O projeto, incluindo a veiculação do questionário telematizado, foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Sorocaba<sup>3</sup>. A veiculação do questionário foi autorizada institucionalmente e os nomes dos participantes não foram (tampouco serão) divulgados. Todos os respondentes foram informados no próprio questionário a respeito dos objetivos da pesquisa, bem como sobre a metodologia de coleta dos dados, os benefícios previstos e os riscos envolvidos, conforme Resolução n° 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde.

As seguintes hipóteses foram formuladas para direcionar a interpretação dos dados obtidos: **(1)** a grande maioria dos docentes concorda com a afirmação “Produtos da cultura *pop* têm potencial para serem utilizados em sala de aula como materiais didáticos complementares”; **(2)** o

<sup>3</sup>Aprovado sob parecer 5.353.148, na Reunião do Colegiado CEP-Uniso, no dia 15 de abril de 2022.

uso de produtos da cultura *pop* como material didático complementar está concentrado em algumas áreas do conhecimento (especialmente nas Humanidades), e não capilarizado em todas as áreas de maneira uniforme; **(3)** as áreas que mais usam produtos da cultura *pop* como materiais didáticos complementares são: Linguística, Letras e Artes; Ciências Humanas; Ciências Sociais Aplicadas; **(4)** as áreas que menos usam produtos da cultura *pop* como materiais didáticos complementares são: Ciências Agrárias; Ciências Exatas e da Terra; Cursos Tecnológicos; Ciências Biológicas e da Saúde; Engenharias; **(5)** professores mais jovens (com idade inferior a 40 anos) tendem a fazer mais uso de produtos da cultura *pop* em aula do que seus pares mais velhos (com idade superior a 40 anos); **(6)** as práticas apontadas como mais significativas pelos professores são aquelas que, no contexto das metodologias ativas, motivam os estudantes não apenas a ler criticamente os produtos da cultura *pop*, mas a atuar no âmbito da expressão (FERRÉS; PISCITELLI, 2015), o que os torna prossumidores.

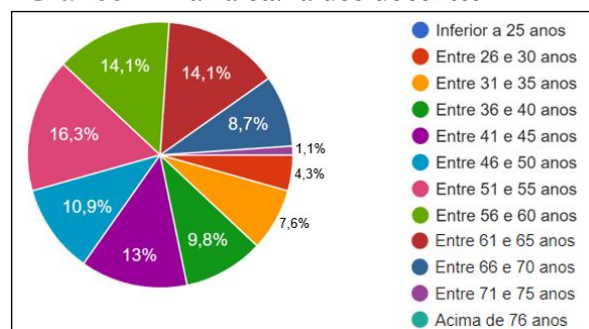
## Resultados e discussão

### Caracterização da amostra

Por meio do questionário, foram obtidos 96 conjuntos de respostas totais, dos quais 92 foram considerados conjuntos válidos. A exclusão se deu porque se identificou que dois dos professores respondentes submeteram suas respostas ao questionário em dois momentos distintos, mas com dados divergentes, resultando assim em 4 conjuntos de respostas desconsiderados no processo de validação dos questionários.

Professores com idade entre 51 e 55 anos constituem a faixa preponderante (16,3% dos respondentes), seguidos por aqueles com idades entre 56 e 60 anos (14,1%) e entre 61 e 65 anos (também 14,1%). Não há, no grupo de respondentes, professores com idade inferior a 25 anos e, na faixa conseguinte, entre 26 e 30 anos, há apenas 4,3% dos respondentes. As porcentagens referentes às demais faixas etárias podem ser conferidas no gráfico inserido na sequência.

**Gráfico 1** - Faixa etária dos docentes

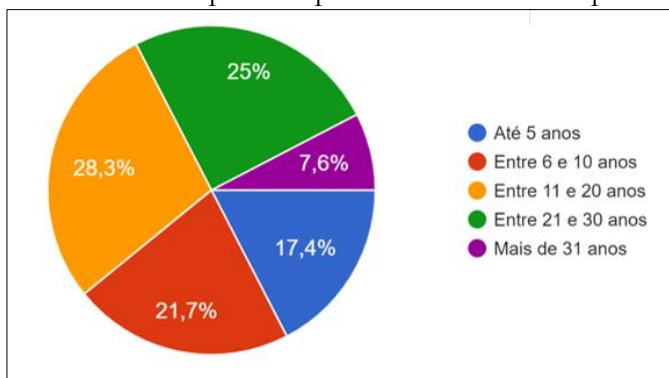


Fonte: Elaboração própria

Notas: Via *Google Forms*

A maior parte dos respondentes (28,3%) vem atuando no Ensino Superior há pelo menos 11 anos e há menos de 20, seguidos por 25% de docentes que lecionam nesse nível de ensino há pelo menos 21 anos e há menos de 30. 7,6% atuam como docentes do Ensino Superior há mais de 31 anos e os demais, há menos de 10 anos (até 5 anos: 17,4%, entre 6 e 10 anos: 21,7%).

**Gráfico 2 - Tempo de experiência no ensino superior**

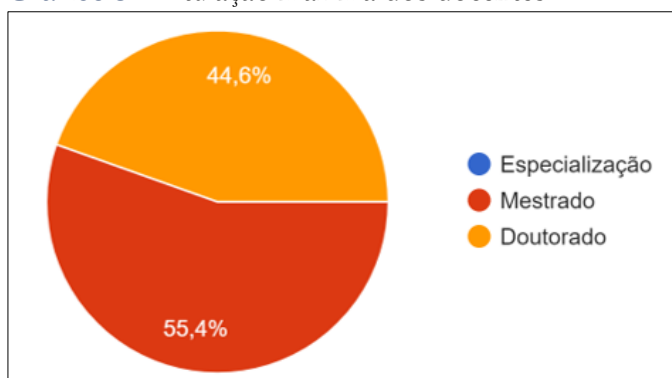


Fonte: Elaboração própria.

Notas: Via *Google Forms*

A maioria dos docentes (55,4%) tem o mestrado como titulação máxima, enquanto 44,6% já concluíram o processo de doutoramento. De todos os respondentes, 42,4% têm algum nível de formação específica na área da Educação. Dos que têm alguma formação específica em Educação, 41% têm uma graduação, 28,2% têm uma especialização *lato sensu*, 48,7% têm um mestrado e 25,6% têm um doutorado.

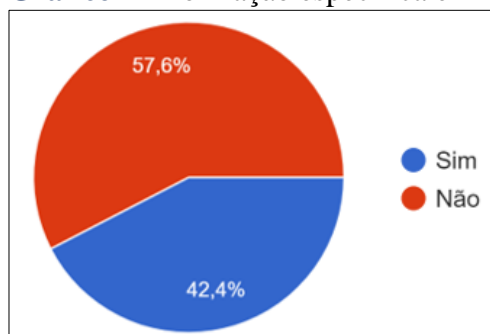
**Gráfico 3 - Titulação máxima dos docentes**



Fonte: Elaboração própria

Notas: Via *Google Forms*

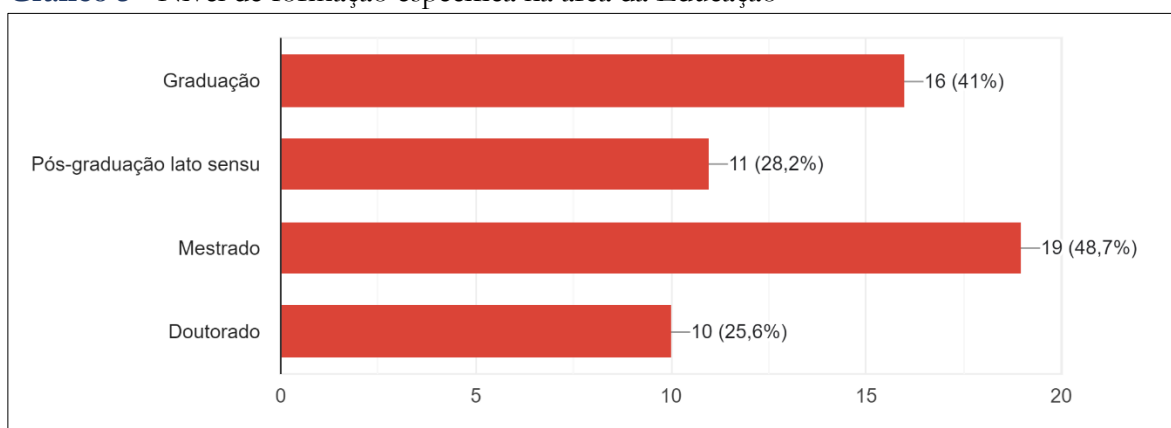
**Gráfico 4 - Formação específica em Educação**



Fonte: Elaboração própria

Notas: Via *Google Forms*

**Gráfico 5 - Nível de formação específica na área da Educação**

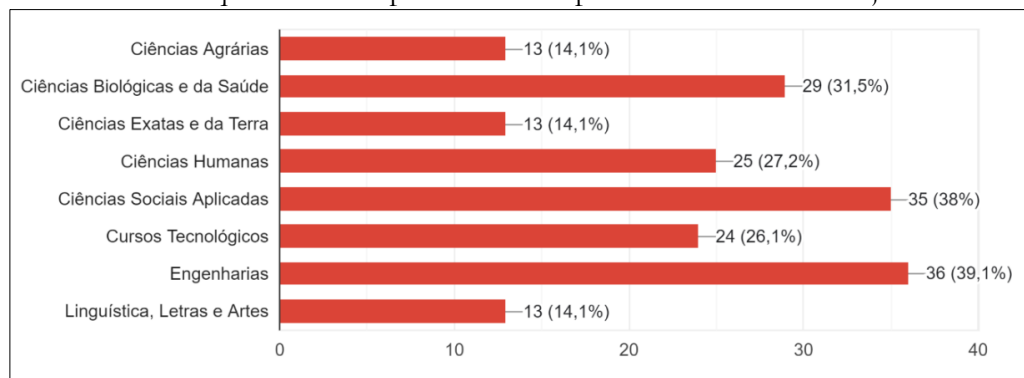


Fonte: Elaboração própria

Notas: Via *Google Forms*

Considerando-se as áreas do conhecimento em que os cursos estão distribuídos, pode-se entender que o grupo de professores respondentes abrange todas, uma vez que: 39,1% lecionam ou já lecionaram nas Engenharias, 38% lecionam ou já lecionaram nas Ciências Sociais Aplicadas, 31,5% lecionam ou já lecionaram nas Ciências Biológicas e da Saúde, e assim por diante (ver gráfico completo inserido na sequência).

**Gráfico 6 - Em quais áreas os professores respondentes lecionam ou já lecionaram**



Fonte: Elaboração própria

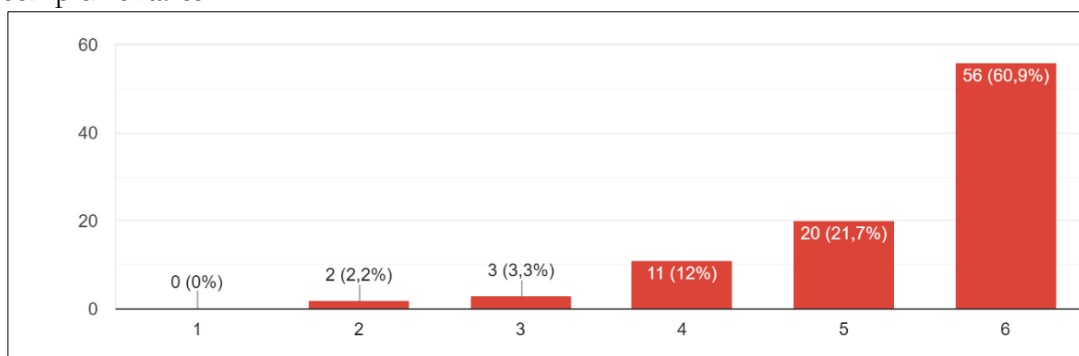
Notas: Via *Google Forms*

### Percepção em relação à possibilidade de utilização de produtos da cultura *pop* como material didático

Solicitou-se que os professores respondentes indicassem seus níveis de concordância (de 1 a 6) em relação à afirmação “Produtos da cultura *pop* contemporânea podem ser utilizados em sala de aula como materiais didáticos complementares” — sendo que se definiu por “produto da cultura *pop* contemporânea” todos aqueles produtos voltados ao entretenimento de grandes públicos, como filmes populares (lançados no circuito tradicional e/ou em plataformas de *streaming*), animações, séries de TV, jogos de videogame, romances de ficção, histórias em quadrinhos, músicas etc.

A maioria dos respondentes (60,9%) concordou integralmente com essa afirmação, indicando em suas respostas o nível máximo de concordância (6) a partir da escala estipulada. Os níveis seguintes, 5 e 4, equivalentes a um nível parcial de concordância, tiveram respectivamente 21,7% e 12% das respostas. Somente 5 professores, equivalentes a 5,5% dos respondentes, indicaram algum nível de discordância parcial (níveis 3 ou 2). Pode-se considerar, assim, que a primeira hipótese deste estudo — a assunção de que a grande maioria dos docentes concordaria com a afirmação “Produtos da cultura *pop* têm potencial para serem utilizados em sala de aula como materiais didáticos complementares” — está confirmada.

**Gráfico 7** - Nível de concordância em relação à afirmação “Produtos da cultura *pop* contemporânea podem ser utilizados em sala de aula como materiais didáticos complementares”



Fonte: Elaboração própria

Notas: Via *Google Forms*

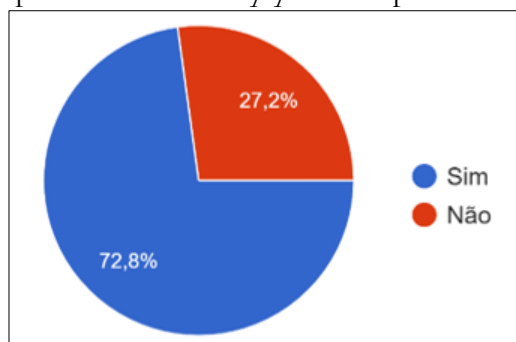
Desses professores que discordaram da afirmação, as justificativas foram: falta de material considerado adequado ao conteúdo ministrado (2 ocorrências); falta de conhecimento, supostamente por parte do professor (1 ocorrência); falta de oportunidades (1 ocorrência). Vale destacar, ainda, a resposta de um(a) docente da área de Linguística, Letras e Artes, que declarou dar preferência a “um repertório em Arte cujo acesso e apreciação não são tão acessíveis para os

estudantes quanto a cultura *pop*”, uma resposta que denota a percepção de que as aulas, nessa área do conhecimento, devem expandir o repertório dos estudantes para além daquilo a que eles já têm acesso. Todavia, ainda nesse caso, o(a) respondente mencionou o fato de fazer uso, em suas aulas, de obras oriundas de artistas que se utilizam eles mesmos de elementos da cultura *pop* (como o grafite), com o intuito de alcançar “camadas de significado mais profundas”. Assim, por mais que o(a) docente renegue a classificação da cultura *pop* como válida para utilização em aula, percebe-se uma prática análoga àquela que Garcia e Borges (2020) mencionam quanto ao potencial de intertextualidade.

### Utilização efetiva de produtos da cultura *pop* como material didático

72,8% dos respondentes indicaram que já fizeram uso, em algum momento, de produtos da cultura *pop* em suas aulas no Ensino Superior.

**Gráfico 8** - Docentes que já se utilizaram de algum produto da cultura *pop* contemporânea em aula



Fonte: Elaboração própria

Notas: Via *Google Forms*

Dentre aqueles que responderam não (27,2%), há os que não o fizeram porque discordam da validade desse tipo de produto como material didático, mas também aqueles que concordam com a validade e, ainda assim, não fizeram uso por diversas razões. Isso pode se dar por uma percepção de incompatibilidade desse tipo de produto em relação a determinadas áreas e disciplinas, como se pode perceber pela análise de certas respostas dissertativas, em que aparecem justificativas como, por exemplo: esse tipo de produto não ser “confiável” ou adequado àquelas disciplinas “profissionalizantes” ou que incluam “práticas intensas”. Também aparece o reconhecimento, por parte de um(a) docente, da necessidade de compreender melhor o potencial de utilização desse tipo de material em aula, sugerindo que a temática fosse incluída no programa institucional de aperfeiçoamento docente da universidade.



Aparecem também os termos “falta de tempo” e “calendário apertado”, denotando a percepção (positiva) de que há a necessidade de preparação prévia para que a transposição didática de fato aconteça, mas também uma percepção (negativa) de que a inclusão desse tipo de produto requereria um esforço de adaptação demasiadamente oneroso ao docente no que diz respeito ao cronograma. É particularmente digna de nota, ainda, a observação de um(a) docente que diz evitar tal tipo de produto “para não gerar desconforto caso o material possa não agradar [a] todos [os] alunos e suas visões [de mundo]”, denotando o potencial que a cultura *pop* tem de tocar em questões socialmente agudas, as quais determinados professores, aparentemente, podem preferir evitar.

Quanto às utilizações registradas, a título de exemplos (qualitativos), parece se sobressair o uso de produtos da cultura *pop*, como filmes e músicas, para a motivação de debates e diálogos reflexivos acerca de seu conteúdo, como, por exemplo, um(a) docente que se utilizou da canção “Ideologia”, de Cazuza, numa disciplina de Sociologia oferecida a um curso das Ciências Biológicas e da Saúde para provocar uma reflexão sobre o que é ideologia e como ela se manifesta no cotidiano. O mesmo se deu numa aula de Pedagogia em que o(a) docente utilizou a canção “Estudo Errado”, de autoria do *rapper* Gabriel, o Pensador, para discutir tendências pedagógicas.

Também aparecem, nas falas dos respondentes, exemplos de utilização dos produtos, principalmente filmes, como base para simulações e estudos de caso: referindo-se a uma aula de Psicologia Organizacional, um(a) docente mencionou a utilização do filme “O Diabo Veste Prada” para um exercício em que os estudantes deveriam desenvolver um projeto de recrutamento e seleção de um funcionário hipotético para a empresa ficcional Runway, considerando-se sua cultura organizacional conforme representada no filme e a personalidade da personagem Miranda Priestly, interpretada pela atriz Meryl Streep, que seria a gestora da vaga. Na mesma lógica, referindo-se a uma aula de Logística, outro(a) docente mencionou a utilização de um show da banda Pink Floyd, mais especificamente o seu *making of*, para ilustrar a complexidade da produção de um espetáculo musical; na sequência, os estudantes deveriam escolher um serviço ou produto de sua preferência e proceder com o mesmo tipo de análise exemplificada a partir do show. Esses são exemplos de aplicações no campo das metodologias ativas, em que os docentes se baseiam num produto da cultura *pop* para propor uma atividade prática aos seus educandos, contudo elas não necessariamente levam os estudantes a atuar no âmbito da expressão como prosumidores (tema da hipótese de número 6) — sendo que esse tipo de prática demandaria usar um produto da cultura *pop* para gerar outro produto da cultura *pop*, derivativo, a exemplo do desfile de modas baseado no filme “Pantera Negra”.

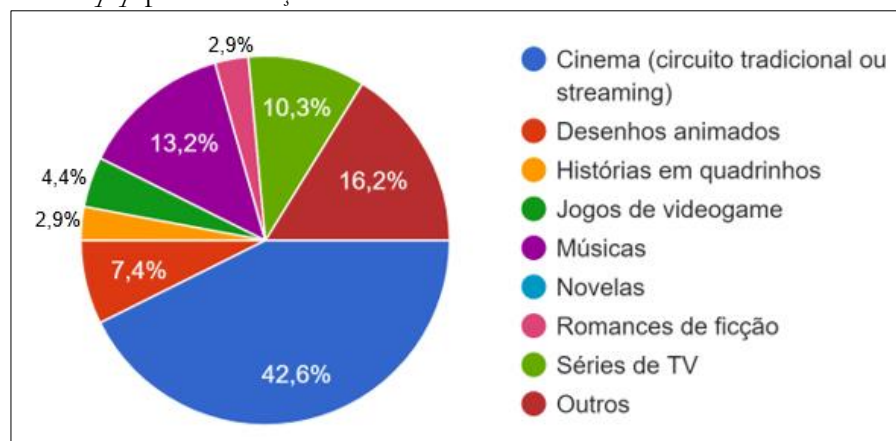
### Discriminação das mídias mais utilizadas pelos professores ao se considerar produtos da cultura *pop* como materiais didáticos

Solicitou-se que todos os professores que indicaram já ter utilizado produtos da cultura *pop* contemporânea em aula discriminassem, também, qual a mídia mais utilizada. O cinema, seja o circuito tradicional ou lançamentos em plataformas de *streaming*, foi a opção preponderante, com 42,6% das respostas.

A opção conseguinte, “outros”, teve 16,2% das respostas, contudo, quando se analisa o teor das respostas dissertativas referentes à complementação dessa resposta, percebe-se que algumas delas denotam certa confusão na tipificação da cultura *pop* — vários dos respondentes incluíram, por exemplo, o produto “documentário” na categoria “outros”, sendo que é discutível se tal produto não poderia ser acrescido à categoria “cinema”; aparecem também os termos “entrevista” e “*podcast*”, que, a exemplo dos documentários, denotam dúvida na categorização de certos produtos: se são puramente informativos ou se são, também, voltados ao entretenimento (representando um potencial para estudos futuros que se debrucem sobre a classificação dessas mídias, seja na área da Educação ou da Comunicação Social).

Músicas (13,2%) e séries de TV (10,3%) vêm em seguida. As porcentagens referentes às demais mídias podem ser conferidas no gráfico inserido na sequência.

**Gráfico 9** - Mídias mais utilizadas pelos professores na seleção de produtos da cultura *pop* para utilização em aula



Fonte: Elaboração própria

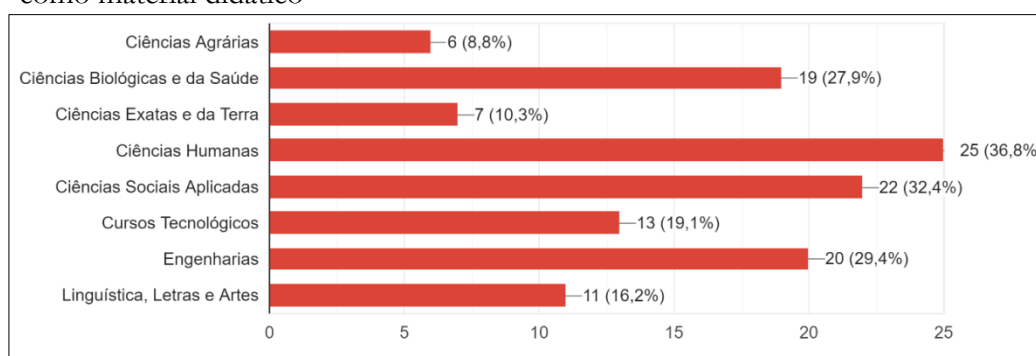
Notas: Via *Google Forms*

### Áreas do conhecimento em que produtos da cultura *pop* são mais utilizados como material didático

Solicitou-se que todos os professores que indicaram já ter utilizado produtos da cultura *pop* contemporânea em aula discriminassem, também, quais as áreas do conhecimento em que tais

práticas aconteceram. 36,8% dos professores responderam ter utilizado esse tipo de material didático em aulas oferecidas em cursos de graduação das Ciências Humanas, tornando essa a área preponderante. Na sequência vêm as Ciências Sociais Aplicadas (32,4%) e, surpreendentemente, as Ciências Biológicas e da Saúde (27,9%). As porcentagens referentes às demais áreas podem ser conferidas no gráfico inserido na sequência.

**Gráfico 10** - Áreas do conhecimento em que produtos da cultura *pop* são mais utilizados como material didático



**Fonte:** Elaboração própria

**Notas:** Via *Google Forms*

Tais resultados podem ser considerados para tratar das hipóteses de números 2, 3 e 4, cujo foco recaiu sobre as áreas do conhecimento em que produtos da cultura *pop* vêm sendo utilizados em aula: percebe-se que, ao menos considerando-se esse grupo de respondentes, o uso de produtos da cultura *pop* como material didático complementar está de fato mais concentrado nas Humanidades, como se esperava, no entanto existe uma capilarização razoável, denotando abertura por parte da comunidade docente para essas possibilidades, mesmo nas áreas em que menos se esperava esse tipo de ocorrência, como as Ciências Agrárias (em que 8,8% dos docentes declararam já ter feito uso desse tipo de material) e as Ciências Exatas e da Terra (10,3%).

Entende-se que não foi possível, por meio dos dados obtidos, tecer relações significativas entre a variável idade e a utilização (ou não) de produtos da cultura *pop* em aula. Constatou-se, por exemplo, que 22% dos professores que não fazem uso desse tipo de material em aula têm entre 61 e 65 anos de idade (uma faixa etária que corresponde a 14,1% dos respondentes), mas os tamanhos da população e da amostra não são suficientes para estabelecer qualquer causalidade. O mesmo vale para variáveis como tempo de casa e formação específica em educação. Entende-se, no entanto, que, repetindo-se o mesmo desenho metodológico em outras populações, mais amplas e heterogêneas, esses achados podem ser identificados com mais precisão e expandidos, de modo que existem assim oportunidades para estudos futuros.

### Considerações finais

Este estudo teve função descritiva, mapeando a utilização de produtos da cultura *pop* contemporânea como material didático numa universidade comunitária localizada no interior do estado de São Paulo. Destacaram-se como achados deste estudo o fato de haver ampla aceitação, por parte da comunidade docente, quanto à validade da cultura *pop* como recurso a ser explorado em aula, sendo o cinema a mídia mais utilizada. Ainda que esse tipo de utilização esteja mais concentrado nas Humanidades, a prática se encontra consideravelmente capilarizada em outras áreas do conhecimento.

Tomando-se como premissa que existe, na educação escolar contemporânea, uma busca incessante por parte das instituições de ensino por alternativas que possam ser propostas às aulas expositivas tradicionais — como a aplicação de metodologias ativas e do ensino por competências — este artigo permitiu visualizar, de forma objetiva e sistemática, se e como a cultura *pop* está sendo considerada, pelo grupo de docentes em questão, como uma opção nesse sentido, contribuindo assim para estudos vindouros sobre práticas educativas, transposição didática e a interface entre educação escolar e informal.

### Referências

CAMPOS, Carolina Rocha de. *Uma vida em troca de likes: Uma análise do canal do YouTube de Taciê Alcoléa*. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura) - Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura, Universidade de Sorocaba, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://uniso.br/mestrado-doutorado/comunicacao-e-cultura/dissertacoes/2020/carolina-rocha-de-campos.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2022.

CHEVALLARD, Yves. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, Rio de Janeiro, v.3, n.2, p. 1-14, maio/ago.2013.

FERRÉS, Joan.; PISCITELLI, Alejandro. Competência midiática: proposta articulada de dimensões e indicadores. *Lumina*, Juiz de Fora, v.9, n.1, 2015, p.1-16. Disponível em: <https://cutt.ly/xfGHhpj>. Acesso em 21 mar. 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FUNAKURA, Masaaki Alves; WESCHENFELDER, Gelson Vanderlei. Resiliência na cultura pop japonesa: possibilidades metodológicas como ferramenta de mediação de conflito no âmbito educacional. *Conhecimento & Diversidade*, v. 13, n. 31, p. 152-163, dez. 2021. Disponível em: [https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento\\_diversidade/article/view/8852](https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/8852). DOI: <http://dx.doi.org/10.18316/rcd.v13i31.8852>. Acesso em: 09 mai. 2022.

GARCIA, J.; BORGES, G. Conexões entre cultura pop japonesa, complexidade narrativa e competência midiática: o caso de *Serial Experiments Lain*. *Revista GEMInIS*, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 275–296, 2021. Disponível em:

<https://www.revistageminis.ufscar.br/index.php/geminis/article/view/516>. DOI: <https://doi.org/10.53450/2179-1465.RG.2021v12i1p275-296>. Acesso em: 09 mai. 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

PROFETA, Guilherme. De Wakanda para a sala de aula: Cultura pop motiva atividades didáticas voltadas à representatividade negra. *Uniso Ciência/Science @ Uniso*, Sorocaba-SP, v. 4, n. 8, p. 44-56, dez. 2021. Disponível em: <https://uniso.br/unisociencia/r8/moda-africanidade-cultura-pop-wakanda.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2022.

PROFETA, Guilherme. Gamificação na sala de aula: Jogos configuram alternativa no campo das metodologias ativas. *Uniso Ciência/Science @ Uniso*, Sorocaba-SP, v. 5, n. 9, p. 44-50, jun. 2022. Disponível em: <https://uniso.br/unisociencia/r9/gamificacao-jogos-metodologia-ensino.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2022.

PROFETA, Guilherme Augusto Caruso. Práticas educativas voltadas ao letramento científico: mapeamento da utilização do jornalismo de CT&I como material didático numa universidade comunitária de São Paulo. *Quaestio - Revista de Estudos em Educação*, Sorocaba, SP, v. 24, p. e022031, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/4916>. Acesso em: 24 fev. 2023.

SANTOS, Roger dos. *Educação Superior, gamificação e emulação: A dimensão estética do jogo e da aprendizagem*. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://uniso.br/mestrado-doutorado/educacao/teses/2021/roger-dos-santos.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2022.

SANTOS, Thaís Sanches; RIBEIRO, Nathália Cristina; CARVALHO, Helder Silva. “Animais fantásticos e onde habitam”: utilizando a cultura-pop no ensino de Zoologia. *Arquivos do Mudi*, Maringá-PR, v. 24, n. 2, p. 78-83. set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ArqMudi/article/view/54644>. DOI: <https://doi.org/10.4025/arqmudi.v24i2.54644>. Acesso em 09 mai. 2022.

SANTOS, Victor Hugo da Silva. Cultura pop e educação: Uma proposta de ensino a partir da perspectiva de Paulo Freire. In: VII Congresso Nacional de Educação, 2020, edição online. *Anais de evento*. Realize Eventos Científicos e Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/81652>. Acesso em 09 mai. 2022.

STRINATI, Dominic. *Cultura popular: uma introdução*. Tradução: Carlos Salac. São Paulo: Hedra, 1999.

VANNUCCHI, Aldo. Universidades comunitárias: Passado, presente e futuro. *Uniso Ciência/Science @ Uniso*, Sorocaba - SP, v. 4, n. 7, p. 6-19, jun. 2021. Entrevista. Disponível em: <https://uniso.br/unisociencia/r7/universidades-comunitarias-ensino-superior.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2022.

WESCHENFELDER, Gelson Vanderlei; FRADKIN, Chris; YUNES, Maria Angela Mattar. Super-heróis como Recursos para Promoção de Resiliência em Crianças e Adolescentes. *Psic.: Teor. e Pesq.*, v. 33, p. 1-8, 2017. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/ptp/a/6XBYR8PNjccqVG9LSsVK3G6q/?lang=pt>. DOI:  
<https://doi.org/10.1590/0102.3772e33425>. Acesso em: 23 fev. 2023.