

## PEDAGOGIAS DA CULTURA POP: O PROFESSOR-FÃ

Fernanda Castilho<sup>1</sup>, Clarice Greco<sup>2</sup> e Rosália Prados<sup>3</sup>

### Resumo

O artigo tem como tema principal o uso da cultura pop em sala de aula por docentes do ensino superior tecnológico. Neste sentido, o objetivo deste artigo é identificar contribuições teóricas de autores do campo da comunicação e da educação (Orozco-Gómez, 2005; Martín-Barbero, 2008) para discutir cultura pop no contexto educacional contemporâneo, a partir do conceito *pedagogias da cultura pop* (Maudlin e Sandlin, 2015; Dial-Driver *et al.*, 2014; Janak e Blum, 2013; Smith *et al.*, 2008; Mahiri, 2000). De forma complementar, realizamos estudo de caso de uma faculdade da região metropolitana de São Paulo, observando usos da cultura pop em sala de aula por um grupo de docentes. Por meio de questionário e, posteriormente, grupo focal, foi possível consultar estes professores para entender se e como tais conteúdos são incorporados nas aulas. Como resultados, observamos que numa época de circulação midiática em diversas plataformas, o poder do audiovisual (filmes, séries, vídeos etc.) continua a crescer e, portanto, ainda é relevante o debate a respeito das mídias na educação.

**Palavras-chave:** Cultura pop; Educação; Professor; Educomunicação.

### POP CULTURE PEDAGOGIES: THE PROFESSOR-FAN

### Abstract

The article has as its main theme the use of pop culture in the classroom by teachers of technological higher education. In this sense, the aim is to identify theoretical contributions from authors from communication sciences and education studies (Orozco-Gómez, 2005; Martín-Barbero, 2008) in order to discuss pop culture in the contemporary educational context through the concept of *pop culture pedagogies* (Maudlin e Sandlin, 2015; Dial-Driver *et al.*, 2014; Janak e Blum, 2013; Smith *et al.*, 2008; Mahiri, 2000). It also presents a case study about the use of pop culture content in class by a group of faculty members

<sup>1</sup> Professora do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). Doutora e mestre pela Universidade de Coimbra (Portugal).  
Email:fernanda.castilho@cpspos.sp.gov.br  
ORCID:https://orcid.org/0000-0003-2301-0554

<sup>2</sup> Professora do Programa de Pós-graduação em Comunicação na Universidade Paulista (UNIP). Doutora e mestre pela ECA-USP. E-mail: claricegreco@gmail.com  
ORCID:https://orcid.org/0000-0002-2603-6808

<sup>3</sup> Professora do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). Doutora pela FFLCH-USP. E-mail:rosalia.prados@gmail.com  
ORCID:https://orcid.org/0000-0003-2138-8422



from an Institution from São Paulo. The methodology was based in questionnaires and focus group to understand if they use and how they approach such contents in class. The results show that in a time of multiplatform circulation of content, the use of audiovisual products (such as TV series, videos and films) continues to grow, which shows that the debate about media on education is still relevant.

**Keywords:** Pop Culture; Education; Professor; Educomunicação.

## 1. Introdução

Neste artigo, pretendemos retomar a discussão a respeito da importância da ficção televisiva no contexto da educação, a partir de um conjunto de autores latino-americanos que estudaram a telenovela como recurso pedagógico há mais de 20 anos, com base nas contribuições de autores clássicos no campo da comunicação e da educação (Baccega, 2002; Lopes, 2009; Orozco-Gómez, 2005; Martín-Barbero, 2008), que inspiram trabalhos realizados até hoje (Carvalho e Raupp, 2023; Hergesel, 2022; Massarolo e Mesquita, 2013). É importante diferenciar, inicialmente, as pesquisas entre as que acreditam na telenovela como recurso comunicativo (Lopes, 2009), como potência de aprendizagem informal (grande parte dos trabalhos do campo da comunicação se concentram nesta abordagem), e os trabalhos que pensam nas mídias (inclusive a ficção televisiva), como recurso pedagógico utilizado em sala de aula pelos professores.

São visões diferentes, pois esta última refere-se ao processo de ensino-aprendizagem no contexto formal (escola) a partir de um recurso midiático. No entanto, o conjunto de teorizações que propomos acaba por servir um pouco às duas visões de educação para/com as mídias: formal e informal. Ao longo deste trabalho vamos discutir alguns destes conceitos, pois iniciamos a realização de uma revisão bibliográfica como subsídio para um projeto maior, em andamento, e com interface com a Educação, pensando na identidade do professor como consumidor de cultura pop e suas possíveis implicações no processo ensino-aprendizagem.

Esta discussão sobre comunicação, cultura pop (Sá et al. 2015) e as diferentes práticas de linguagem e multimídias, que caracterizam o contexto contemporâneo e se manifestam no processo de ensino e aprendizagem, é pertinente para uma reflexão sobre o docente como um sujeito de comunicação. Diante desse contexto cultural e das mudanças decorrentes do avanço das novas tecnologias, são válidas as pesquisas sobre a TV, pois esta, seja aberta ou segmentada, por *streaming* ou via aplicativos, sua influência é significativa na formação do sujeito.

Em termos metodológicos, este artigo inicia com revisão bibliográfica, conforme dito, dos autores clássicos que trabalharam com conceitos como



literacia midiática, educomunicação, televisão educativa, professor reflexivo, entre outros. O principal objetivo foi identificar estas contribuições teóricas e propor o conceito de *professor-fã*, pensando na identidade do professor como consumidor de cultura pop e suas possíveis implicações no processo ensino-aprendizagem. Num segundo momento, conforme descrito na sessão metodológica, realizamos estudo empírico exploratório de caráter qualitativo, com objetivo de entender os usos da cultura pop no ensino superior.

A ideia do *professor fã* foi concebida, em parte, a partir de teorizações que articulam o conceito de *fã*, advindo dos estudos internacionais de fãs (Fiske, 1992; Jenkins, 1992; Booth, 2010; Hills, 2002; Sandvoss, 2013), e nacionais (Lopes *et al.*, 2017; Amaral, 2016), ao de *aca-fã* (o acadêmico fã de seu objeto de pesquisa), já explorado por duas das autoras em projetos coletivos anteriores (Lopes *et al.*, 2017). A conceito de *professor-fã* também está articulado com teorias que se preocupam com a construção da identidade do professor ou professora e outras que projetam na figura do docente a ideia de contínuo aprendizado reflexivo (Alarcão, 2022; Pimenta e Guedin, 2012; Fontana e Fávero 2013).

## 2. Mídias, educação e potenciais educativos

Fazer uma leitura crítica das mídias é uma das propostas quando falamos de *media literacy* (Livingstone, 2004), ou seja, desenvolver habilidades e competências de diferentes níveis para conseguir interpretar as mensagens dos meios de comunicação. Neste sentido, é importante pensarmos a respeito das diversas maneiras de apropriação dos produtos midiáticos pelas audiências. Os meios nos apresentam uma ampla gama de opções, que vão moldando os nossos saberes ao longo da vida. Como afirma Baccega (2002, p. 79), “São essas mediações – instituições e pessoas – que selecionam o que vamos ouvir, ver ou ler; que fazem a montagem do mundo que conhecemos”. No entanto, este conteúdo será interpretado de formas diferentes, conforme os repertórios coletivos e individuais. Percebe-se que nos países com maior poder econômico as audiências possuem uma visão mais crítica do conteúdo.

No Brasil, embora o melodrama tenha uma função educativa informal e haja certo avanço em termos de políticas públicas de ensino que incluam a educação midiática, há ainda um longo caminho a ser trilhado. É importante pensar no papel do professor ou professora como mediador desses conteúdos, inclusive de ficção televisiva, analisando diferentes interpretações possíveis, para que o consumo televisivo se dê de forma mais crítica. Esse cuidado é importante porque sabemos que o contato com a mensagem não termina no instante exato da recepção, mas continua a ser interpretado e comentado, como defendido pelos *Estudos Culturais* (Hoggart, 1973; Brunsdon, 1996; Hall, 1999; Williams, 2017). Esta ideia engloba também determinadas concepções de *análise cultural da audiência* - perspectiva que toma por importante a análise do processo completo de comunicação, não apenas focando o momento de recepção da mensagem, mas o processo de interpretação e discussão posterior



a ela. Um debate em sala de aula sobre episódios de séries ou telenovelas, por exemplo, pode ser uma forma de entender como foi a aceitação e a compreensão de alunos e alunas sobre o conteúdo audiovisual.

Outra perspectiva comunicacional relevante para o debate é a noção de *mediações múltiplas* (Orozco-Gómez, 2005), pois apesar da inserção em um mesmo contexto, cada meio tem capacidades técnicas distintas. Orozco-Gómez (2004), instigado pelos conceitos de *Sociedade da informação*, de Castells (2015), *Sociedade do conhecimento*, de Ianni (1961) e *Sociedade da educação*, de Martín-Barbero (2008), propõe a ideia de *Sociedade da aprendizagem*. O autor acredita que as pessoas podem aprender sozinhas, sobre praticamente qualquer coisa, com ou sem intenção. Os seres humanos possuem a capacidade intrínseca de estar sempre em contato com novidades e exercitando a mente, ou seja, aprendendo. Partindo desse pressuposto, em concordância com diversos outros autores (Baccega, 2002; Machado, 2008; Mulgan, 1990; Soares, 2011), pode-se afirmar que a educação não está limitada à escola. Somente parte do que aprendemos é fruto da instituição escolar. As crianças são educadas por um conjunto de instituições como escola, família, igreja e os meios de comunicação. Afinal, as mídias "...se constituem em educadores privilegiados, dividindo as funções antes destinadas à escola. E têm levado vantagem" (Baccega, 2002, p. 78).

Na sociedade da aprendizagem proposta por Orozco-Gómez, o desafio dos educadores é encontrar novas formas de ensino englobando o ecossistema de telas que compõe nosso ambiente cotidiano. Nesse sentido, foram relevantes as contribuições dos estudos de *educomunicação*. Esses estudos são pertinentes no atual contexto, em que se exige a formação de um sujeito crítico. É evidente que a comunicação não deve se limitar apenas ao estudo da mídia, ou das ferramentas, ou ainda das tecnologias. De acordo com Kaplún (2014), estudar a comunicação apenas com esse foco, é empobrecedor, pois a *educomunicação* compreende a comunicação nos processos educativos em que se busca um resultado formativo. De modo que, atualmente, o estudo, segundo a perspectiva da educomunicação nas práticas pedagógicas abre o campo para a formação de um sujeito usuário crítico e criativo.

No Brasil, os estudos na área da *educomunicação* têm ganhado corpo pensando na interface entre comunicação e educação. Segundo Soares (2011), o conceito de Educomunicação surgiu nos anos 1980-1990 para identificar uma área chamada Educação para a Comunicação, isto é, a educação para a formação do chamado senso crítico frente à mídia, especialmente a televisão. No entanto, as pesquisas realizadas pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE-USP) apontaram a existência de uma outra realidade, apresentada pelas Organizações Não-Governamentais (ONGs), que desde os anos 1970, vinham usando a comunicação de forma alternativa para apontar temas e debates de problemas sociais. A comunicação passou a ser usada para finalidades de formação cidadã, conferindo legitimidade a essa prática. A esse conjunto de atividades voltado para o conhecimento do uso desses meios numa perspectiva de prática da cidadania dá-se o nome de educomunicação.

A educomunicação inclui a educação para os meios, leitura crítica dos meios, utilização de tecnologia em sala de aula, formação do professor para o uso dos meios, e outros aspectos que podem ser abrangidos pelo termo. A ideia é englobar o todo e as partes para o processo de construção da cidadania (Baccega, 2002). Por outro lado, os processos comunicativos que nos circundam, para além dos limites escolares, compõem um ecossistema multimídia (internet, telefone, filme, TV), em telas que fazem parte do cotidiano. Assim, na disputa entre os meios de comunicação, a escola e a família, “não é possível haver ganhadores e perdedores. Evidencia-se, cada vez mais, um intercâmbio das agências de socialização na construção da cidadania” (Baccega, 2002, p. 82).

Assim, é importante que a educação esteja alinhada com a realidade externa à escola, para que os alunos e alunas possam se identificar com os conteúdos vistos fora da sala. A mediação, problematização e aproveitamento de aprendizagens extraescolares por parte das disciplinas básicas constituem uma reconversão educativa (Orozco-Gómez, 2004), que pode se tornar proveitosa para o envolvimento dos estudantes. A iniciativa consiste em tornar educativos os conteúdos mesmo que não tenham sido, em princípio, criados para tal. Aproveitar em salas de aula cenas de séries, telenovelas, desenhos animados ou até mesmo *games* é uma atitude pedagógica que se adapta ao conceito das novas educações. Considerar os meios de comunicação como elementos do ecossistema educativo permite que se avalie como tais conteúdos têm participado da formação dos jovens.

Orozco-Gómez (2014) discute também as habilidades específicas dos utilizadores de mídias, como registros e conhecimentos para o intercâmbio, que requerem esforços educativos, uma vez que “ser” público somente, diante das telas, não garante que tenha havido interação. Segundo o autor, a interconectividade mantém os jovens sempre ligados a várias telas para produzir novos significados. De acordo com Orozco-Gómez (2014), essa seria a forma privilegiada de estar e ser público, mas essa habilidade não é nata e nem automática. Logo, é necessário destacar esforços educativos para a comunicação.

Nesse contexto contemporâneo, essas ideias perpassam toda a produção cultural e, também, a educação formal. E, atualmente, é responsabilidade da educação a ênfase na criticidade, ainda que para a produção e emissão de conteúdo, o desafio da educomunicação seja o de estimular a criatividade e habilidades necessárias para se desenvolverem várias competências como explorar, argumentar e dialogar, além da produção convergente para produtos coletivos, éticos e solidários. A educação voltada à formação de um público participativo e crítico, de acordo com Orozco-Gómez (2014), parece ser uma utopia possível, a partir de um novo público, que seja receptor e produtor ao mesmo tempo.

Desta forma, nosso objeto transita entre os debates que envolvem a relação entre as mídias e questões de ordem social e educacional, por entendermos que os programas televisivos e demais produções midiáticas são fundamentais para as transformações sociais e, portanto, também para o





processo educativo. Em outras palavras, para que esses processos ocorram em consonância com a educação, é necessário que não apenas a escola se preocupe em educar, mas também as outras fontes de informação. Mesmo que a associação educação-escola seja ainda muito forte, há muito tempo vem sendo demandado socialmente que a televisão também cumpra uma função educativa (Fuenzalida, 2005).

Com isso, é importante tocar também as discussões sobre a responsabilidade social da TV. O compromisso com a ética e a responsabilidade social recai sob a TV em dois principais aspectos: o fato de no Brasil as emissoras serem majoritariamente privadas e, portanto, inseridas no âmbito da responsabilidade social corporativa (Ashley, 2005; Levek, 2002); e o fato de ser uma mídia de grande alcance que faz uso de concessão pública e, como tal, possui compromisso social intrínseco (Borgens e Reia-Baptista, 2008; Paulino, 2008).

No debate sobre a qualidade na TV, muitos autores apontam o conteúdo pedagógico como critério de determinação do grau de qualidade de um programa (Mulgan, 1990; Machado, 2008; Pujadas, 2001; Greco, 2013). O fato de essa perspectiva pedagógica constar nos critérios de definição de qualidade de um produto televisivo demonstra que há um consenso acerca da função educativa exercida pela televisão. Esses programas, em tese, podem oferecer aprendizado tanto em casa quanto na escola, por isso se denominam educativos. Porém, até mesmo os programas que não pareçam educativos podem ser úteis para a educação, dependendo da mediação e do uso. Nesse sentido, quase todo conteúdo pode ter um lado pedagógico, quando utilizado com criticismo e criatividade, para envolver os alunos, na escola, com o mundo em que eles já vivem por escolha própria. Passados cerca de 20 anos destas reflexões, observamos a necessidade de avançar e pensar em outros aspectos, envolvendo a identidade docente no processo de seleção e utilização de produtos midiáticos, inclusive ficção televisiva.

## **2.1. Pedagogias da cultura pop: o professor fã**

É notório que, quando falamos em ficção televisiva no Brasil, estamos incluindo a telenovela clássica (nacional, herdeira do melodrama, embora quase sempre mais realista do que sua matriz latino-americana), mas também outros formatos como séries televisivas, que nos últimos anos tiveram uma forte adesão do público, sobretudo pensando em seu acesso em múltiplas plataformas midiáticas. Em termos pedagógicos, sabemos que as discussões em sala de aula podem envolver conteúdos midiáticos como os programas de ficção televisiva (séries e telenovelas), bem como o cinema (ficcional e não-ficcional), campos férteis de discussão e análise.

No contexto da educação formal, conhecer quais são os consumos midiáticos dos estudantes é uma maneira inteligente encontrada por professores/as para entender o perfil das turmas. Algumas vezes os estudantes



comentam em sala de aula títulos de ficção que estão acompanhando ou por vezes incluem personagens nos exemplos entre um exercício e outro. Ocorre que nem sempre os repertórios de alunos e alunas são os mesmos dos professores, inclusive por conta das próprias mudanças nas formas de consumo: ficou no passado o tempo em que apenas a telenovela unia e a narrava a nação. Há momentos em que alguns títulos de ficção estão mais em ascensão do que outros, gerando repercussão nas redes sociais, em diálogo com a TV e as plataformas de streaming, como foi o caso de "Vai na Fé!" e o *remake* de "Pantanal"<sup>2</sup>, ambas da Rede Globo. Nestes casos, a emissora criou estratégias que deram certo no TikTok, plataforma bastante utilizada em 2023 pela juventude, alimentando com cenas que serão, posteriormente, compiladas e editadas pelos fãs (Luis, 2023). Também a prática de *shipping* - ação de unir os personagens e torcer por eles nas redes com uso de uma *hashtag* - é uma produção dos fãs nas redes que gera envolvimento e impulsiona o sucesso de certos títulos ficcionais (Castilho e Penner, 2017).

Assim, o crescimento da cultura digital e a fragmentação das audiências acaba por impactar também o universo educacional, pois professores que são fãs de certos objetos culturais podem compartilhar ou não seus gostos com os alunos. Podem trazer exemplos conhecidos ou não para o debate em sala de aula, como determinados filmes ou músicas. O que já acontecia por outras razões, como o fosso cultural e geracional. Claro, partimos, na pesquisa em andamento supracitada, do pressuposto que quando professores/as são fãs de determinados objetos populares e encontram em certas turmas pessoas que compartilham os mesmos interesses culturais, o processo de ensino-aprendizagem pode se tornar mais ativo e criativo. O professor ou professora pode, assim, ter condições de inspirar os educandos a realizar certos projetos e atividades como a criação de *fanfics*<sup>3</sup>, conforme aponta Jenkins (2012, p. 19), em artigo sobre a importância da alfabetização midiática:

Em sua maior parte, práticas de leitura de fãs são direcionadas a séries de TV populares ou filmes, mas não há razão pelas quais elas não possam ser aplicadas às obras do cânone literário. Professores podem descobrir que muitos estudantes respondem bem ao receberem pedidos de analisar Moby Dick e outros textos literários através dessa lente.

A partir do envolvimento do professor ou professora com objetos de apreço de si mesmo e dos discentes, é possível desenvolver o olhar crítico e o aprendizado prazeroso. Mais do que isso, a autoanálise de sua prática de ensino

<sup>1</sup> A telenovela *Vai na Fé*, de autoria de Rosane Svartman, foi exibida na Globo de 16 de janeiro a 11 de agosto de 2023.

<sup>2</sup> O *remake* da telenovela *Pantanal* foi exibido na Globo, de 28 de março a 07 de outubro de 2022. A obra é uma adaptação de Bruno Luperi com base na obra homônima de Benedito Ruy Barbosa, exibida na Manchete em 1990.

<sup>3</sup> Narrativa na qual o fã cria uma história com base na original, mas adiciona outros elementos ficcionais conforme seu gosto pessoal e criatividade. Esta prática ganhou uma nova dimensão com a cultura digital. Grupos de fãs se reúnem em espaços virtuais para troca e criação de textos deste gênero.



é uma das premissas da atividade profissional docente, na qual o docente é convidado a estar conectado, na contemporaneidade, não apenas com a delimitação de conteúdo, os ambientes de aprendizagem e o trabalho em equipe, mas também com os contextos tecnológicos e midiáticos.

Assim, o *professor-fã* é aquele que consome cultura pop com avidez e, ao mesmo tempo, incorpora, em alguma medida, esses interesses ao ambiente de ensino. Por estas razões, propomos o conceito de *professor-fã*, que nasce também a partir das teorias da literatura internacional que vão indicar o uso das *pedagogias da cultura pop* (Maudlin e Sandlin, 2015; Dial-Driver *et al.*, 2014; Janak e Blum, 2013; Smith *et al.*, 2008; Mahiri, 2000) como tendência na educação contemporânea. Conforme delineado por Julie Maudlin e Jennifer Sandlin (2015), a cultura pop pode ser descrita de diversas maneiras e sua função pedagógica pode ser compreendida através de múltiplas lentes, tanto dentro quanto fora do ambiente educacional. As autoras indicam estratégias pedagógicas específicas que incorporam a cultura pop ao currículo, como a análise de letras de músicas, a exploração de conceitos complexos através da análise de filmes ou programas de TV, o uso de jogos para desenvolver habilidades, e outras abordagens criativas (Maudlin e Sandlin, 2015).

A concepção da cultura pop como uma forma de pedagogia é também abordada por Kaela Jubas *et al.* (2015), a partir do conceito *public pedagogy*, que engloba uma variedade mais ampla de expressões culturais, como museus, galerias, mídias sociais. No contexto de Jubas *et al.* (2015), o enfoque específico recai sobre obras cinematográficas e televisivas, destacando o papel significativo delas na formação cultural e educacional dos espectadores/aprendizes.

O mesmo assunto é trabalhado por Emily Dial-Driver *et al.* (2014), especialmente no capítulo de Jesse Stallings (2012), intitulado "Pop Pedagogy", que trabalha o uso de obras de fantasia (envolvendo bruxas, vampiros e/ou heróis) no contexto educacional. As três seções do livro buscam esclarecer a análise de obras clássicas utilizando a perspectiva da fantasia para enriquecer abordagens tradicionais de ensino, além de explorar o uso de temas leves para facilitar o entendimento de assuntos complexos, como é o caso da ciência política.

### 3. Metodologia

A metodologia desta pesquisa consistiu, primeiramente, em realizar uma revisão bibliográfica para mapear teoricamente os seguintes conceitos: mídias, educação e educomunicação; pedagogias da cultura pop. Em segundo lugar, propomos um estudo empírico exploratório de caráter qualitativo, que faz parte de um projeto maior, em andamento, com objetivo de entender os usos da cultura pop no ensino superior. Assim, o propósito desta fase da pesquisa foi investigar se os professores do ensino superior incorporam materiais da cultura pop em suas aulas e, em caso afirmativo, analisar a natureza dessas estratégias



pedagógicas, considerando suas abordagens inovadoras, potenciais, metas alcançadas e os desafios enfrentados.

Neste sentido, de forma delimitada, conduzimos um estudo de caso<sup>1</sup> em uma instituição pública de ensino superior tecnológico situada na região metropolitana de São Paulo<sup>2</sup>. Essa faculdade foi estabelecida em 2009 e oferece 10 cursos de graduação que estavam em funcionamento até 2023<sup>3</sup>. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram questionário (online, no *Google Forms*) aplicado (via grupos de *WhatsApp*) em outubro de 2023 (ficando disponível por uma semana) e, posteriormente, grupo focal presencial, realizado em novembro de 2023, com duração de 1h23, gravado em áudio com autorização dos participantes. A primeira etapa (aplicação dos questionários) foi realizada com cerca de 100 participantes, todos docentes da unidade de ensino. Na segunda etapa (grupo focal), foi realizada com seis professores/as de um total de 100 participantes da primeira etapa, selecionados por conveniência a partir da indicação de disponibilidade no questionário.

Posteriormente, realizamos análise descritiva do questionário, com sistematização e representação visual dos dados de perfil, assim como na categorização das respostas conforme os tópicos de interesse da pesquisa. Em relação à análise do grupo focal, esta compreendeu a transcrição das gravações seguida por uma análise temática detalhada, visando identificar padrões, temas recorrentes e ideias emergentes com base nas respostas dos participantes (Gatti, 2005). Na discussão dos resultados, todos os nomes dos sujeitos de pesquisa foram alterados para preservar o anonimato dos participantes/voluntários. Mantivemos apenas o gênero para fins de análise comparativa. Os participantes também estavam de acordo com o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, elaborado pelos pesquisadores e aprovado pela comissão de ética do programa de pós-graduação sede da pesquisa.

#### 4. Resultados e discussões

Os primeiros resultados da pesquisa foram derivados da análise das respostas ao questionário, revelando três grupos etários (35 a 44 anos, 45 a 54 anos e 55 a 64 anos), com uma distribuição entre mulheres (53,3%) e homens (46,7%). A maioria dos participantes possuía mais de 10 anos de experiência docente, sendo que oito tinham mais de 20 anos, entre mestres e doutores, a área de formação principal de 11 pessoas era nas humanidades/sociais. Quanto aos hábitos de consumo de cultura pop, observou-se que cinco indivíduos se identificaram como fãs, enquanto outros cinco afirmaram ser possivelmente fãs.

<sup>1</sup> Os dados do estudo de caso aqui apresentado também foram utilizados em outras pesquisas, com outros enfoques teóricos. A discussão a seguir apresentada também busca trazer aspectos não explorados em outros trabalhos.

<sup>2</sup> O nome da unidade de ensino, por recomendação da comissão de ética do programa de pós-graduação, não foi mencionado para preservar o anonimato dos participantes do estudo.

<sup>3</sup> Comércio Exterior, Design de Mídias Digitais, Eventos, Gestão de RH, Gestão de TI, Gestão Comércio Eletrônico, Gestão de Negócios e pessoas, Gestão Empresarial, Logística e Transporte Terrestre.



Cerca de 53,3% dos participantes assistiam, liam ou ouviam conteúdos de cultura pop com regularidade, e 46,7% compartilhavam e discutiam sobre esses assuntos com seus pares. Além disso, uma pequena parcela (13,3%) afirmou ser produtora de conteúdo relacionado à cultura pop.

A análise das respostas delineou três perfis de sujeitos de pesquisa: *fãs*, *consumidores* e *distraídos*. Aqueles que se autodenominaram como fãs mencionaram preferências por música, séries, filmes e quadrinhos, destacando também a apreciação por dramas estrangeiros e doramas. Algumas menções foram feitas a telenovelas, documentários e esportes.

As abordagens didáticas para usar conteúdos midiáticos na sala de aula são diversas. Alguns docentes utilizam jogos para fortalecer o entendimento de conceitos e promover raciocínio rápido, enquanto outros os usam para contextualizar, ilustrar diferenças e similaridades culturais.

**Figura 1** - Turmas em atividades que envolvem jogos.



Fonte: Arquivo do professor João.

João, participante do grupo focal, com mais de 20 anos de experiência docente, indicou os jogos eletrônicos e de tabuleiro como importantes ferramentas de ensino-aprendizagem. Jogador de RPG<sup>1</sup> desde a juventude, ele acredita nos jogos como potência nas disciplinas de administração de empresas, e afirma que “o RPG é uma das técnicas que você pode utilizar em contratação, em melhoria de equipe, desenvolvimento de competências, interação [...] a gente trabalha storytelling e personagem”. De acordo com ele, atividades como

<sup>1</sup> RPG significa “Role-Playing Game”: trata-se um jogo no qual as pessoas interpretam personagens e criam narrativas em torno de um enredo imaginado.

estas desenvolvem também competências muito necessárias ao mercado de trabalho como autoconhecimento. Ele se considera fã dos conteúdos que inclui nas aulas e tem listas de filmes e séries para cada curso e disciplina que leciona. O tom de seu depoimento sugere grande apreço pelo magistério, sobretudo quando falamos de metodologias de ensino menos tradicionais. Na Figura 1 é possível observar o engajamento das turmas em jogos não digitais.

A incorporação de vídeos e trechos de filmes é considerada uma ferramenta eficaz para despertar o interesse dos alunos e alunas em relação ao conteúdo. A educação midiática também é valorizada, enfatizando a importância das aulas para promover uma visão crítica do consumo de cultura pop. Silvia, pedagoga e professora de idiomas, acredita que é importante mudar a atividade a cada 15 minutos de aula “eu trago tudo que eu posso de multimídias: filmes, *Tiktok*, músicas, vídeos diversos [...] e tenho pedido produções deles específicas [...] como o videocurrículo”. Nas disciplinas de línguas (inglês e espanhol), notamos que professoras nesta unidade escolar realizam projetos envolvendo ficção televisiva. Uma das professoras que respondeu o questionário, mas não conseguiu participar, indicou que como atividade avaliativa solicitou aos alunos que fizessem um roteiro e gravassem uma telenovela em espanhol, pois ela é fã de telenovelas. Nas redes sociais as turmas publicaram os resultados das gravações.

**Figura 2.** Turmas gravam telenovela para atividade da aula de espanhol.



Fonte: Página do Instagram das turmas<sup>1</sup>.

Na escolha dos produtos culturais para utilizar em aula, a maioria dos professores considera a pertinência do conteúdo, buscando exemplos que sejam relevantes após a explicação dos conceitos. Alguns priorizam a necessidade de

<sup>1</sup>Disponível em: <https://www.instagram.com/fatecstars/> Acesso em Dez.2023.

engajar os alunos e alunas, optando por conteúdos que sejam familiares ou estejam em alta, ou seja, que sejam do conhecimento das turmas. "Às vezes eu uso o que o aluno gosta[...]eu também aprendo com eles [...] mas também já entrei em algumas roubadas consultando alunos", desabafa Maria, que também tem formação em pedagogia, mas atua em campos interdisciplinares. Os demais participantes do grupo dizem ser uma escolha dividida, meio a meio, com as turmas, exceto Amanda, que afirmou "eu acabo tendenciosamente escolhendo o que eu gosto". A professora, com graduação, mestrado e doutorado em administração, acredita ser importante dar a conhecer conteúdos midiáticos que os discentes não têm afinidade até para enriquecimento cultural, pois "qualquer estímulo que leve à reflexão pode ajudar".

Maria conta um caso interessante de livro em formato de história em quadrinhos (HQ), presente na bibliografia de umas de suas disciplinas, que engaja muito as turmas "eles adoram HQ, não querem ler texto (tradicional)". Todos os seis participantes do grupo concordam que os discentes possuem, em sua maioria, baixa concentração nos conteúdos das aulas tradicionais, dificuldade de leitura e escrita. Neste sentido, Amanda reconhece sentir dificuldade, no âmbito do planejamento, em dosar os usos de conteúdos da cultura pop com a necessidade de ler, entender e escrever corretamente os conteúdos didáticos de forma mais tradicional.

De forma geral, as respostas ao questionário e os relatos do grupo focal nos levam a concluir que as competências necessárias para o exercício da docência, tais como o planejamento do processo de ensino-aprendizagem, a seleção e preparação de conteúdos disciplinares, a apresentação de informações claras e bem estruturadas (habilidades de comunicação), o domínio das novas tecnologias, a concepção metodológica e a organização das atividades (Zabalza, 2007; Puentes *et al.*, 2009), representam conhecimentos docentes adquiridos por meio da experiência, reflexão e interação com os alunos e ambientes educacionais (Pimenta, 2008). Ao mesmo tempo, as propostas pedagógicas selecionadas passam por questões de gosto (Bourdieu, 2007) e de atividades de apreciação da cultura pop por parte do próprio professor ou professora, seja ele um fã, um aca-fã, um simples consumidor de produtos culturais. É importante também considerar o gosto e as atividades de fãs dos alunos para que eles se mantenham engajados nos conteúdos didáticos e, não menos importante, para que os professores se mantenham atualizados em relação aos conteúdos de apreço desses alunos.

Conforme pressupomos, no exercício do magistério, sobretudo com o auxílio das tecnologias digitais, estes sujeitos criam e aplicam atividades inspiradas em jogos, (re)definem conteúdos a partir de séries, filmes, músicas etc. E, com isso, alcançam alguns méritos importantes como gerar maior envolvimento dos alunos, promover aprendizados lúdicos e fomentar relacionamentos mais amigáveis entre discentes e docentes.

## 5. Considerações





Em nossa discussão, buscamos pontuar a relação entre as mídias e educação, por meio da cultura pop. Entendemos os programas televisivos, filmes e músicas como produções midiáticas que podem ser incorporadas no processo educativo e no ambiente escolar. A partir da noção de *pedagogias da cultura pop* (Maudlin e Sandlin, 2015), apontamos como tais produtos midiáticos podem ter sua função pedagógica compreendida através de múltiplas lentes, tanto dentro quanto fora do ambiente educacional.

De forma geral, partimos do pressuposto de que o conjunto de competências disciplinares, didáticas e pedagógicas dos professores que são fãs de determinadas obras populares é impactado, de alguma forma, pelos seus gostos (Bourdieu, 2007). Assim, a partir dos docentes consultados, embora não possamos generalizar, dados os limites de uma pesquisa qualitativa, podemos vincular as experiências de consumo midiático com as práticas do professor em sala de aula. Suas escolhas são moldadas pela sua experiência pessoal e profissional, por isso podemos evidenciar uma concepção da formação docente como processo de desenvolvimento constante.

Por outro lado, os professores que planejam suas aulas incluindo, de alguma forma, conteúdos pop (filmes, séries, músicas, jogos, quadrinhos, etc.) que são fãs, podem ter receio de não agradar o alunado. Isso apareceu como resultado de pesquisa a partir do grupo focal, no qual tivemos depoimentos de professores que conseguiram engajar alunos com as suas escolhas e outros que tiveram que mergulhar no universo de consumo midiático das turmas para conseguir o mesmo mérito.

Assim, percebemos que práticas inovadoras em educação podem exigir do docente uma dedicação maior do que o emprego de métodos mais tradicionais. Selecionar, por exemplo, trechos de telenovelas e séries para exibir aos alunos exige além de tempo de planejamento, condições institucionais para exibição desse conteúdo. Por último, *professores-fãs* precisam lidar com o estigma de *professor sem conteúdo*, aquilo que Morán (1995) já havia indicado há quase 20 anos, como práticas inadequadas de uso do vídeo na escola, ou seja, professores que utilizam cultura pop de forma deturpada, para “tapar buraco”, como o autor indica. São práticas inadequadas que ajudam a construir uma imagem cada vez mais errada do uso de mídias na educação, fomentando os discursos mais conservadores que militam por uma escola mais tradicional.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez editora, 2022.

AMARAL, Adriana. Cultura pop digital brasileira: em busca de rastros político-identitários em redes. **Revista ECO-Pós**, v.19, n. 3, 2016, p. 68-89. Disponível em: <https://doi.org/10.29146/eco-pos.v19i3.5422>. Acesso em: 21 jul. 2023.





ASHLEY, Patrícia Almeida. (Org.). **Ética e Responsabilidade Social nos Negócios**. 2ª. Ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação e educação: a construção do campo. In: GHILARDI, Maria Inês. e BARZOTTO, Valdir Heitor. **Nas telas da mídia**. Campinas: Editora Alinea, 2002.

BOOTH, Paul. **Digital fandom: new media studies**. New York: Peter Lang, 2010.

BORGES, Gabriela; REIA-BAPTISTA, Victor. (Orgs.). **Discursos e práticas de qualidade na televisão**. Lisboa: Horizonte, 2008.

BRUNSDON, Charlotte. A thief in the night: Stories of feminism in the 1970's at CCCS. In MORLEY, David e CHEN, Kuan-Hsing (Orgs.), **Stuart Hall - Critical Dialogues in Cultural Studies**, London/New York: Routledge, 1996, p. 276-286.

CARVALHO, Gabriela Mariade; RAUPP, Graziela. A importância da telenovela como recurso pedagógico no reconhecimento das identidades sexuais. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 10, n. 23, p. 124-144, 17 jun. 2023.

CASTELLS, Manuel. **O poder da comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

CASTILHO, Fernanda.; PENNER, Tomaz. "Shippers" no Twitter: práticas de fãs de ficção televisiva. **Lumina**, 2017, v.11, n.2, p. 216-233.

DIAL-DRIVER, Emily; EMMONS, Sally; FORD, Jim. (Orgs.). **Fantasy media in the classroom**: Essays on teaching with film, television, literature, graphic novels, and video games. Jefferson: McFarland, 2014.

FONTANA, Maire Josiane; FÁVERO, Altair Alberto. A. Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. **Revista de Educação do IDEAU**, 2013, v. 8, n. 17.

FUENZALIDA, Valerio. **Expectativas educativas de las audiencias televisivas**. Bogotá: Norma, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. São Paulo: Líber, 2005.

GRECO, Clarice. **Qualidade na TV**: telenovela, crítica e público. São Paulo: Atlas, 2013.



FISKE, John. The Cultural Economy of Fandom. In: LEWIS, Lisa A. *The Adoring Audience: Fan Culture and Popular Media*. London: Routledge, 1992.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HERGESEL, João Paulo. A função pedagógica do melodrama na telenovela infantojuvenil brasileira: análise telepoética de Chiquititas pela perspectiva de Paulo Freire. **Revista Contracampo**, 2022, v. 41, n. 2.

HILLS, Matt. **Fan cultures**. London: Routledge, 2002.

HOGGART, Richard. **As utilizações da cultura**: aspectos da vida cultural da classe trabalhadora. Vol. 2. Barcarena: Presença, 1973.

IANNI, Octavio. Estudo de comunidade e conhecimento científico. **Revista de Antropologia**, 1961, 109-119.

JANAK, Edward; BLUM, Denise. (Orgs.). **The pedagogy of pop**: Theoretical and practical strategies for success. Lanham: Lexington Books, 2023.

JENKINS, Henry. Lendo criticamente e lendo criativamente. **MATRIZES**, v. 6, n. 1, jul-dez, 2012, p. 11-24.

JENKINS, Henry. **Textual Poachers**: Television Fans and Participatory Culture. New York: Routledge, 1992.

JUBAS, Kaela; TABER, Nancy; BROWN, Tony (Eds.). **Popular culture as pedagogy**: Research in the field of adult education. Nova Iorque: Springer, 2015.

KAPLÚN, Mário. Uma pedagogia da Comunicação. In: APARICI, R. (Org.). **Educomunicação**: para além do 2.0. São Paulo: Paulinas editora, 2014.

LEVEK *et. al.* A responsabilidade social e sua interface com o marketing social. **Rev. FAE**, Curitiba, v.5, n.2, p.15-25, maio/ago, 2002.

LIVINGSTONE, Sonia. What is media literacy?. **Intermedia**. v.32,n.3, 2004, pp. 18-20.

LOPES, Maria Immacolata Vassallo. Telenovela como recurso comunicativo. **MATRIZES**, 2009, v.3,n.1, p.21-47.

LOPES, Maria Immacolata Vassallo; GRECO, Clarice; CASTILHO, Fernanda; LEMOS, Lemos; PEREIRA, Tissiana; LIMA, Mariana; ORTEGA, Daniela. **Sujeito acadêmico e seu objeto de afeto**: aca-fãs de ficção televisiva no Brasil. In: LOPES, Maria Immacolata Vassallo (org.). Por uma teoria de fãs da ficção



televisiva brasileira II: práticas de fãs no ambiente da cultura participativa. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 367-404.

LUIS, Guilherme. **Como a geração Z se conecta às novelas a partir do TikTok com memes e atores jovens**. 13 de ago de 2023. Disponível em: [https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2023/08/como-a-geracao-z-se-conecta-as-novelas-a-partir-do-tiktok-com-memes-e-atores-jovens.shtml?utm\\_source=whatsapp&utm\\_medium=social&utm\\_campaign=compwa](https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2023/08/como-a-geracao-z-se-conecta-as-novelas-a-partir-do-tiktok-com-memes-e-atores-jovens.shtml?utm_source=whatsapp&utm_medium=social&utm_campaign=compwa) Acesso em: 14 ago. 2023.

MACHADO, Arlindo. Televisão: a questão do repertório. In: BORGES, Gabriela e REIA-BAPTISTA, Victor. **Discursos e Práticas de Qualidade na Televisão**. Lisboa: Livros Horizonte Ltda, 2008.

MAHIRI, Jabari. Pop culture pedagogy and the end(s) of school. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 44, n. 4, p. 382, 2000. Disponível em: [link.gale.com/apps/doc/A68546715/AONE?u=anon~9655a812&sid=googleScholar&xid=77095212](http://link.gale.com/apps/doc/A68546715/AONE?u=anon~9655a812&sid=googleScholar&xid=77095212). Acesso em: 22 mar. 2024.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

MASSAROLO, João Carlos; MESQUITA, Dario. Narrativa transmídia e a Educação: panorama e perspectivas. **Revista Ensino Superior Unicamp**, 2013, p.34-42.

MAUDLIN, Jennifer; SANDLIN, Jullie. Pop culture pedagogies: Process and praxis. **Educational Studies**, v. 51, n. 5, p. 368-384, 2015.

MORÁN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação**, v.2, p. 27-35, 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i2p27-35>. Acesso em: 30 dez. 2023.

MULGAN, Geoff. Television`s Holy Grail: seven types of quality. In: MULGAN, Geoff. **The question of quality**. London: British Film Institute, 1990.

OROZCO-GÓMEZ, Guillermo. O telespectador frente à televisão: uma exploração do processo de recepção televisiva. **Communicare**, v.5, n.1. São Paulo: Cásper Libero, 2005, p. 27-42.

OROZCO-GÓMEZ, Guillermo. Entre telas: novos papéis comunicativos dos cidadãos. In: APARICI, R. (Org.). **Educomunicação: para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas editora, 2014.

OROZCO-GÓMEZ, Guillermo. De la enseñanza al aprendizaje: desordenamientos educativo-comunicativos en los tiempos, escenarios y procesos de conocimiento. **Nomadas**, v.21, 2004, 120-136.



PAULINO, Fernando. O. Responsabilidade social da mídia: análise conceitual e perspectivas de aplicação no Brasil, Portugal e Espanha. 2008. 348 f. **Tese** (Doutorado em Comunicação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

PIMENTA, Selma.. Saberes pedagógicos e atividade docente. In: CAMPOS, E. N. (Ed.). **Saberes da docência**. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma. G.; GUEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012.

PUJADAS, Eva. Els discursos sobre la "televisió" de qualitat". Àmbts temàtics de referència i perspectives d'anàlisi. **Tese** (Doutorado). Universidade Pompeu Fabra, Barcelona, 2001.

SANDVOSS, Cornel. Quando Estrutura e Agência se Encontram: os fãs e o poder. **Ciberlegenda**, n. 28, 2013.

SMITH, Alisson; SMITH, Trixie; BOBBITT, Rebecca. **Teaching in the pop culture zone**: Using popular culture in the composition classroom. Boston: Cengage Learning, 2008.

SOARES, Ismar. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação & Educação**, n. 19, p. 12-24, 2000.

STALLINGS, Jesse. Pop pedagogy. In: DIAL-DRIVER, Emily; EMMONS, Sally; FORD, Jim (Orgs.). **Fantasy media in the classroom**: Essays on teaching with film, television, literature, graphic novels, and video games. Jefferson: McFarland, 2014. pp. 11-23.

WILLIAMS, Raymond. **Televisão: tecnologia e forma cultural**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.

ZABALZA, Miguel. **Competencias docentes del profesorado universitario**: Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea Ediciones, 2017.

Recebido em: 09 de fevereiro de 2024.

Aceito em: 02 de maio de 2024.

Publicado em: 28 de junho de 2024.

