

ENTRE ANIMES E CIÊNCIAS: UMA ESTRATÉGIA METODOLÓGICA INTERDISCIPLINAR PARA A DOCÊNCIA CRÍTICA

Luis Otávio Vilela DA CRUZ, UFSCAR/São Carlos¹
Fernanda CASTILHO, FATEC/Barueri²
Clara Cristiano GENESE, FATEC/Barueri³

Resumo: Este estudo analisa o uso de animes como estratégia metodológica interdisciplinar no ensino de Ciências Humanas, compreendendo-os como mediações culturais capazes de aproximar repertórios juvenis de problemáticas sociais e curriculares. Fundamenta-se na pedagogia crítica, que entende a educação como prática histórica e política orientada pelo diálogo, pela problematização e pela leitura de mundo (Freire, 1996; Freire, 2011), e na concepção do professor como intelectual, responsável por interpretar criticamente cultura, currículo e poder (Giroux, 1988; Giroux, 2020). A pesquisa adota abordagem qualitativa e utiliza a análise de conteúdo (Bardin, 2011) para examinar um corpus de postagens públicas em redes sociais associadas ao docente Marcos Vitsil, selecionadas como “posts-chave” por evidenciarem obra/anime acionado, estratégia didática (por exemplo, gamificação e aula temática) e intencionalidade de ensino. O foco analítico recai sobre o arranjo metodológico observável nas publicações, e não sobre a trajetória individual do docente, buscando identificar procedimentos de curadoria cultural, transposição didática e engajamento comunicativo, bem como marcas de problematização e protagonismo discente. No plano jurídico-pedagógico, discute-se a viabilidade da proposta à luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que assegura pluralismo de concepções pedagógicas e finalidade de desenvolver autonomia intelectual e pensamento crítico (Brasil, 1996), além de cautelas relativas ao uso de excertos audiovisuais e circulação em ambientes digitais, considerando a Lei de Direitos Autorais (Brasil, 1998) e princípios de proteção de dados (Brasil, 2018). Como desdobramento, indica-se a possibilidade de estudo derivado em diálogo com metas educacionais da Agenda 2030, especialmente o ODS 4 (Nações Unidas, 2015).

Palavras-chave: Docência crítica; Educomunicação; Animes; Ciências Humanas; Análise de conteúdo.

Abstract: This study examines the use of anime as an interdisciplinary methodological strategy in the teaching of Human Sciences, understanding it as cultural mediation capable of connecting youth repertoires to social and curricular issues. It is grounded in critical pedagogy, which frames education as a historical and political practice guided by dialogue, problematization, and world-reading (Freire, 1996; Freire, 2011), and in the view of teachers as intellectuals responsible for critically interpreting culture, curriculum, and power (Giroux, 1988; Giroux, 2020). The research follows a qualitative approach and applies content analysis (Bardin, 2011) to a corpus of public social media posts associated with teacher Marcos Vitsil, selected as “key posts” for indicating the anime/work used, the teaching strategy (e.g., gamification and themed lessons), and an explicit instructional intent. The analytical focus is on the methodological arrangement observable in the

¹ Mestrando prof. em Produção de Conteúdo Multiplataforma (UFSCar); bacharel em Direito (PUC Minas). Pesquisador NEPEDILIS e POP.EDUCA. Professor e educador popular; consultor jurídico em compliance preventivo. luisvilelajuridico@outlook.com

² Pós-doutora ECA/USP (CNPq); doutora e mestre em Comunicação (Univ. Coimbra/Capes). Professora e pesquisadora no CEETEPS e convidada na UFSCar. fernanda.castilho@ufscar.br

³ Tecnóloga em Gestão de Eventos (FATEC/Barueri). clara@gense.com.br

posts rather than the teacher's individual trajectory, aiming to identify cultural curation, didactic transposition, and communicative engagement, as well as traces of problematization and student protagonism. On the legal-pedagogical level, the study discusses feasibility in light of Brazil's National Education Guidelines and Framework Law, which supports pluralism of pedagogical approaches and the development of intellectual autonomy and critical thinking (Brasil, 1996), alongside cautions regarding the use of audiovisual excerpts and digital circulation, considering copyright law (Brasil, 1998) and data protection principles (Brasil, 2018). As a follow-up, a derived study is suggested in dialogue with the educational targets of the 2030 Agenda, particularly SDG 4 (United Nations, 2015).

Keywords: Critical teaching; Educommunication; Anime; Human Sciences; Content analysis.

INTRODUÇÃO

A presença cotidiana de produtos midiáticos nas experiências juvenis reconfigura modos de aprender, comunicar e atribuir sentido ao mundo social. A escola, tensionada por repertórios que circulam fora dela, precisa não só atualizar linguagens, mas problematizar criticamente mensagens, valores e disputas simbólicas. Nesse contexto, a cultura pop, especialmente os animes, pode operar como mediação cultural para mobilizar interpretações, comparações históricas e debates éticos, desde que incorporada com intencionalidade e fundamento pedagógico (Jenkins, 2009; Hall, 1973).

Entretanto, inserir animes na escola não garante aprendizagem crítica: há o risco de reduzi-los a recurso motivacional e manter práticas transmissivas. Por isso, este estudo assume a docência crítica como horizonte, entendendo a educação como ato político orientado pelo diálogo, pela problematização e pela leitura do mundo, de modo que estudantes se reconheçam como sujeitos históricos capazes de interpretar e intervir na realidade (Freire, 1996; Freire, 2011). Giroux reforça que a docência ultrapassa técnicas, exigindo posicionamento e análise das relações de poder, pois cultura e currículo são campos de disputa (Giroux, 1988; Giroux, 2020). Assim, o uso de animes deve ser tratado como escolha cultural e curricular, não inovação “neutra”.

Na educação midiática, essa discussão se intensifica em uma ecologia comunicacional marcada por conectividade e circulação de conteúdos, na qual estudantes também produzem sentidos. Isso demanda letramentos que integrem cultura e escola e favoreçam leitura crítica das mídias (Hobbs, 2011; Kellner; Share, 2007), além de reconhecer aprendizagens conectadas, em que interesses e vínculos comunitários

ampliam engajamento e participação (Ito et al., 2013). O anime pode funcionar como ponte para problemáticas das Ciências Humanas (identidades, conflitos, desigualdades, ética e cidadania), desde que a mediação docente sustente o percurso analítico e a construção conceitual. Como linguagem audiovisual com convenções próprias, exige atenção a forma e conteúdo, pois escolhas narrativas e visuais organizam afetos, temporalidades e leituras de mundo (Lamarre, 2009; Napier, 2005).

No contexto brasileiro, a proposta dialoga com diretrizes curriculares que valorizam competências de análise, argumentação e compreensão histórica, social e cultural (Brasil, 2018). O desafio não é apenas “trazer a cultura pop”, mas explicitar como a mediação é organizada (seleção de obras/cenas, perguntas e atividades, articulação com conceitos e problemas das Ciências Humanas), mantendo rigor e criticidade.

É nesse horizonte que se insere o presente estudo. Investigamos o uso de animes como estratégia interdisciplinar em Ciências Humanas, com base na pedagogia crítica (Freire, 1996; Giroux, 1988) e em contribuições sobre cultura midiática e letramentos críticos (Jenkins, 2009; Kellner; Share, 2007). A viabilidade educacional apoia-se na LDB, que orienta o ensino por liberdade de aprender e ensinar, pluralismo pedagógico e vínculo com a prática social, prevendo base comum articulada à parte diversificada e, no ensino médio, desenvolvimento de autonomia intelectual e pensamento crítico (Brasil, 1996). Como desdobramento futuro, prevê-se um recorte em diálogo com a Agenda 2030, especialmente o ODS 4, para operacionalizar categorias de equidade, inclusão e aprendizagens relevantes em propostas mediadas por cultura pop (Nações Unidas, 2015).

A etapa empírica recorta ações e materiais didático-comunicacionais em redes sociais de um docente atuante, Marcos Vitsil, cuja prática pública de “ensinar ciências [...] através de animes” é tomada como exemplo de viabilidade pedagógica e jurídica, sem centralizar sua trajetória individual. A LDB sustenta esse espaço normativo (Brasil, 1996) e, quanto ao uso de trechos audiovisuais, impõe-se atenção à Lei de Direitos Autorais e suas limitações/exceções para fins didáticos (Brasil, 1998). Assim, o interesse analítico recai no arranjo metodológico observável: como o anime é mobilizado para sustentar problematizações, articular linguagens e conceitos das Ciências Humanas e convocar docência crítica e protagonismo estudantil. Para isso, adotamos a análise de

conteúdo (Bardin, 2011), sistematizando sentidos e recorrências e discutindo condições, limites e possibilidades da estratégia em consonância com finalidades formativas previstas na LDB (Brasil, 1996).

REFERENCIAL TEÓRICO

1. Educação, docência crítica e base legal (LDB)

A inserção de repertórios juvenis na escola é decisão pedagógica situada, não mera “atualização” de linguagem. Na pedagogia crítica, ensinar implica reconhecer a educação como prática histórica e política, orientada por diálogo, problematização e leitura do mundo; professores e estudantes são sujeitos do conhecimento, construindo sentidos a partir da realidade e interrogando suas estruturas (Freire, 1996; Freire, 2011). Nesse horizonte, animes podem ganhar densidade formativa quando deslocam o foco do consumo para a análise: que visões de mundo produzem, que valores naturalizam, que conflitos evidenciam/silenciam e como se conectam a problemas e conceitos das Ciências Humanas.

Giroux reforça a centralidade docente ao conceber o professor como intelectual, capaz de interpretar criticamente cultura, currículo e poder, recusando a docência como execução técnica (Giroux, 1988; Giroux, 2020). Assim, interdisciplinaridade não é soma de conteúdos, mas construção de problemas que atravessam dimensões históricas, sociais, políticas e culturais, mobilizando análise e argumentação. A viabilidade curricular dessa estratégia encontra amparo na LDB ao compreender a educação como processo formativo também cultural e social e ao estabelecer liberdade de aprender/ensinar e pluralismo pedagógico, além da articulação entre base comum e parte diversificada e da finalidade, no ensino médio, de desenvolver autonomia intelectual e pensamento crítico (Brasil, 1996).

Em convergência com esse marco legal, a proposta também pode ser lida à luz da Agenda 2030, especialmente do ODS 4, ao enfatizar educação inclusiva, equitativa e de qualidade e oportunidades de aprendizagem ao longo da vida (Nações Unidas, 2015). Nesse sentido, a docência crítica, ao priorizar diálogo, problematização e autonomia intelectual, aproxima-se de metas formativas compatíveis com o ODS 4, sem substituir o

currículo nacional, mas reforçando-o com práticas que qualificam participação, leitura crítica e relevância social do aprender (Freire, 1996; Brasil, 1996; UNESCO, 2015).

2. Educomunicação e mediação cultural na escola

A educomunicação consolida a interface comunicação–educação ao propor “ecossistemas comunicativos” democráticos em espaços educativos, articulando mediações culturais, participação e produção de sentidos (Soares, 2011). Em vez de mídia como suporte instrumental, entende-se a educação como circulação de discursos, negociação de significados e relações de poder; por isso, práticas pedagógicas podem ser avaliadas pela qualidade comunicacional do ambiente (quem fala/escuta, como se argumenta, que repertórios são legitimados, como se constrói autoria).

Kaplún contribui ao defender uma “pedagogia da comunicação” voltada à formação de sujeitos críticos e intervenientes, deslocando o educador para o papel de mediador de processos coletivos de reflexão e expressão (Kaplún, 1998). No Brasil, a consolidação do campo também passa por sínteses que exigem rigor conceitual e clareza de objetivos, evitando reduções tecnicistas ou modismos tecnológicos (Citelli; Soares; Lopes, 2019). Para este estudo, isso implica reconhecer que o potencial do anime depende do desenho metodológico que organiza sua circulação em sala: curadoria, perguntas, participação e conexão com problemas das Ciências Humanas, e não da obra isoladamente.

3. Letramentos midiáticos e leitura crítica da cultura pop

A presença das mídias no cotidiano escolar não garante letramento; exige capacidades de analisar, avaliar e produzir mensagens em múltiplas linguagens. Hobbs sustenta que a literacia midiática/digital pode ser transversal ao currículo, conectando cultura e sala de aula e explorando “momentos ensináveis” em discussões sobre cultura popular (Hobbs, 2011). Jenkins ajuda a explicar por que a cultura pop se torna mediação relevante: ela circula em redes e comunidades de fãs, gera remixagens, debates e interpretações coletivas em um contexto de convergência (Jenkins, 2009). Para a docência

crítica, isso requer reconhecer repertórios juvenis e, simultaneamente, problematizar relações entre mídia, audiência, poder e discurso, evitando celebrações acríticas.

Hall mostra que as mensagens são codificadas e podem ser decodificadas de formas distintas conforme posições culturais e sociais (Hall, 1973), o que autoriza tratar o anime como “texto cultural” a ser lido criticamente (personagens, conflitos, hierarquias, valores e silenciamentos). Kellner e Share defendem a literacia midiática crítica como necessária diante do poder formador das mídias, enfatizando análise de representações/interesses e produção comunicacional eticamente orientada (Kellner; Share, 2007). Em complemento, Ito et al. destacam que interesses pessoais podem impulsionar aprendizagens acadêmicas quando há mediação e oportunidades de participação, ponto-chave para usar animes como entrada para debates de história, ética, política e cidadania (Ito *et al.*, 2013).

4. Anime, método e viabilidade jurídica (direitos autorais e dados)

O anime é linguagem audiovisual com convenções narrativas e estéticas próprias, relevante como objeto de análise cultural. Lamarre o compreende como “máquina midiática” que estrutura percepções e experiências do espectador (Lamarre, 2009), e Napier destaca como o anime contemporâneo explora dilemas sociais, identidades e imaginários tecnológicos (Napier, 2005). Para as Ciências Humanas, isso implica considerar forma e conteúdo, examinando como escolhas narrativas e de enquadramento organizam empatia, alteridade, violência ou normalização de desigualdades e como tais construções dialogam com conceitos do campo.

Como recorte empírico, o estudo observa práticas e materiais didático-comunicacionais em redes sociais (por exemplo, de um docente que já utiliza animes publicamente), mas focaliza o **arranjo metodológico**, não a biografia docente. Para sistematizar sentidos e recorrências, utiliza-se a análise de conteúdo, adequada à organização de categorias a priori e emergentes em registros textuais e audiovisuais (Bardin, 2011). Ausubel reforça que aprendizagens tendem a se tornar mais consistentes quando conectadas a estruturas prévias relevantes, sustentando o uso de repertórios juvenis como âncoras para problematização e rigor conceitual (Ausubel, 1963).

A viabilidade exige cautelas jurídicas: a LDB ampara pluralismo metodológico e finalidades formativas críticas (Brasil, 1996), enquanto o uso de trechos audiovisuais demanda atenção à Lei de Direitos Autorais, sobretudo em circulação pública em redes (Brasil, 1998). Em ambientes digitais, a LGPD orienta cuidados para evitar exposição de identificáveis, especialmente quando houver referência a interações e produções de terceiros (Brasil, 2018). Em síntese, a proposta se sustenta ao articular intencionalidade pedagógica, rigor metodológico e responsabilidade jurídica (Freire, 1996; Giroux, 1988; Soares, 2011; Jenkins, 2009; Bardin, 2011; Brasil, 1996; Brasil, 1998; Brasil, 2018).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise parte da premissa de que o uso de animes no ensino não é um “adereço motivacional”, mas uma escolha metodológica que, para ser defensável academicamente, deve evidenciar (i) intencionalidade pedagógica, (ii) coerência com finalidades formativas e (iii) viabilidade jurídico-institucional. O corpus reúne postagens públicas em redes sociais vinculadas ao docente Marcos Vitsil, cuja autoapresentação explicita um projeto de “ensinar ciências/biologia, química e física através de animes, mangás, HQs, games, séries e filmes” (Vitsil, [s. d.]). O objetivo não é convertê-lo em “prova” de eficácia, mas tratá-lo como caso de viabilidade efetiva, descrevendo e interpretando estratégias didático-comunicacionais e confrontando-as com parâmetros pedagógicos e legais. O enquadramento dialoga com a pedagogia crítica ao deslocar “recursos” para “mediações”: importa menos o anime em si do que sua mobilização para problematizar conteúdos, organizar participação discente e sustentar leitura crítica do mundo (Freire, 1996; Freire, 2011; Giroux, 1988; Giroux, 2020).

Metodologicamente, adota-se a análise de conteúdo em três fases — pré-análise, exploração e tratamento/inferência (Bardin, 2011). Na pré-análise, o recorte se organiza por “posts-chave” cujos metadados e descrições indicam (a) obra/anime acionado, (b) estratégia didática (gamificação, explicação conceitual, aula temática) e (c) intenção de ensinar conteúdos curriculares via cultura pop. Exemplos incluem: “gamificação com o anime *Solo Leveling* para deixar a aula de ciências mais divertida” (Vitsil, [s. d.]); “aula

de ciências com *Jujutsu Kaisen*, *Naruto* e outros animes no primeiro dia de aula” (Vitsil, [s. d.]); reel que associa explicação a conteúdos como “ácidos” a partir de *One Piece* (Vitsil, [s. d.]); uso de *Dr. Stone* (“Reino da ciência”) para compreender conceitos (Vitsil, 2025); e convite ao público (“conhece mais algum anime que pode ser usado na escola?”) (Vitsil, [s. d.]), indicando dinâmica participativa típica de ecossistemas comunicativos (Soares, 2011). Como unidades de registro, consideram-se: (1) intenção pedagógica, (2) descrição da estratégia, (3) marcações de participação e (4) menções ao contexto escolar; como unidades de contexto, a autoapresentação docente (“eu sou o professor...”) e o princípio de mediação (fragmento cultural como “gancho” para explicações/interações) (Vitsil, [s. d.]).

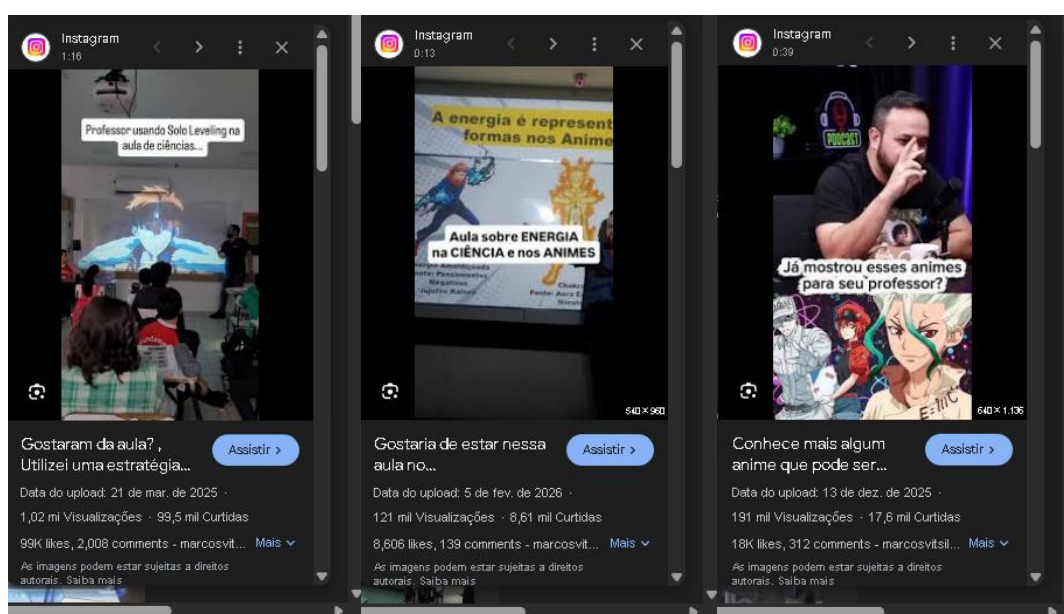


Figura 1 – Exemplos de “posts-chave” do corpus em rede social: (a) uso de *Solo Leveling* em aula de Ciências; (b) aula sobre “energia na ciência e nos animes”; (c) convite à audiência para sugerir animes aplicáveis à escola (capturas de tela).

Fonte: Vitsil (2025a; 2025b; 2026) – capturas de tela do Instagram.

Ainda na pré-análise, sustenta-se a hipótese de que as postagens operam por (i) curadoria cultural, (ii) transposição didática e (iii) engajamento comunicativo. Ela se ancora na aprendizagem significativa (Ausubel, 1963), na centralidade do diálogo e da

problematização (Freire, 1996) e na educomunicação como produção de sentidos e autoria (Soares, 2011; Kaplún, 1998). Na cultura midiática, alinha-se à leitura crítica: textos audiovisuais são codificados e disputados por audiências situadas (Hall, 1973). Assim, o foco não é “usar anime”, mas observar se a mediação promove decodificações críticas (valores, poder, naturalizações) ou apenas entretenimento.

Na exploração do material, codifica-se por categorias mistas (Bardin, 2011): (A) finalidade; (B) estratégia; (C) mediação comunicacional; (D) conexão currículo–cultura; (E) marcas de criticidade; (F) riscos/cauteladas jurídicas. Em *Solo Leveling*, destacam-se (B) gamificação e (A) finalidade (“aula de ciências”) (Vitsil, [s. d.]); (C) aparece como convite/continuidade, típico de plataformas (Jenkins, 2009). No “primeiro dia” com múltiplos animes, (D) é forte e a curadoria funciona como âncora de repertórios (Ausubel, 1963), mas (E) depende do enunciado didático, não só dos títulos (Bardin, 2011). Em *One Piece* (“ácidos”), há transposição (obra como contexto, conceito como foco) (Vitsil, [s. d.]), produtiva se evitar substituir conceito por metáfora (Kaplún, 1998; Hobbs, 2011). Em *Dr. Stone*, reforçam-se (D) e (B); cabe distinguir “ilustração” de problema que convoca raciocínio/argumentação (Freire, 1996; Giroux, 1988). Por fim, o convite “que anime pode ser usado na escola?” sinaliza (C) e curadoria distribuída (Jenkins, 2009); sob Hall (1973), abre múltiplas decodificações e exige recodificação pedagógica, evidenciando decisões não neutras (Giroux, 1988).



Figura 2 – Episódio “CIÊNCIA ou LOROTA? EXPLICANDO ANIMES! ft Prof. Marcos Vitsil – DON #93” (miniatura/tela do vídeo no YouTube).

Fonte: Don Podcast (2025). Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=z11634x8uQ0>. Acesso em: 26 fev. 2026.

Como triangulação, entrevistas/participações em mídia (p. ex., “CIÊNCIA ou LOROTA? EXPLICANDO ANIMES! ft Prof. Marcos Vitsil”) podem ser lidas como **metadiscorso pedagógico** (justificativas, limites, critérios), mas devem permanecer camada complementar, não evidência direta de aprendizagem (Don Podcast, 2025; Bardin, 2011). No tratamento/inferência, descreve-se um modelo de viabilidade em quatro operações: (1) ativação de repertório; (2) conversão em conteúdo; (3) ambiente comunicacional participativo; (4) continuidade/serialização. Isso descreve formato de mediação, não docência crítica automaticamente: criticidade exige problematização, diálogo e leitura de mundo (Freire, 1996; Freire, 2011) e análise de poder/cultura como disputa (Giroux, 1988; Giroux, 2020). O ganho analítico é delimitar condições de compatibilidade entre anime e objetivos críticos (questões, contextualização histórico-social, argumentação, voz discente com rigor).

No alinhamento jurídico-pedagógico, a LDB sustenta a viabilidade ao definir educação como processo também cultural/social e ao afirmar liberdade de

aprender/ensinar e pluralismo pedagógico; admite base comum + parte diversificada e, no ensino médio, reforça autonomia intelectual e pensamento crítico (Brasil, 1996). Assim, é defensável mobilizar cultura pop como linguagem/mediação, desde que articulada a objetivos e planejamento, o que o corpus sugere (Vitsil, [s. d.]). A leitura educ comunicativa reforça esse ponto ao tratar a escola como ecossistema comunicativo em que repertórios e participação podem ser orientados a fins educativos (Soares, 2011; Citelli; Soares; Lopes, 2019). No plano jurídico estrito, destacam-se dois cuidados: direitos autorais e proteção de dados. A LDA prevê hipóteses de uso didático (Brasil, 1998), mas não autoriza circulação irrestrita em redes abertas; por isso, recomenda-se uso proporcional de cenas/frames em contexto controlado e, na comunicação pública, priorizar materiais autorais e links oficiais/licenciados. Quanto à LGPD, exige-se cautela com dados pessoais (Brasil, 2018): não expor identificáveis sem base legal/consentimento, anonimizar registros e delimitar o corpus a materiais públicos, aplicando “filtro jurídico” na seleção.

Com esses parâmetros, o caso Vitsil opera como “exemplo viável” em dois sentidos: (1) viabilidade prática (há evidências públicas de ensino mediado por animes e comunicação educativa em redes) (Vitsil, [s. d.]; Vitsil, 2025); e (2) viabilidade normativa, pois a proposta se enquadra na LDB (Brasil, 1996) e pode ser executada com cautelas autorais e de dados (Brasil, 1998; Brasil, 2018). O resultado é um plano consistente: não “validar” animes como solução universal, mas mostrar como uma prática pode ser descrita, interpretada e juridicamente fundamentada, aproximando docência crítica em Ciências Humanas das experiências juvenis sem perder rigor.

CONCLUSÃO

As considerações finais reforçam que o uso de animes como estratégia metodológica interdisciplinar é defensável quando deixa de ser “recurso motivacional” e se torna mediação cultural intencional, articulada a objetivos formativos e problematizações das Ciências Humanas. A análise de conteúdo indica que o caso observado em postagens públicas (Marcos Vitsil) evidencia uma lógica recorrente de curadoria cultural, transposição didática e engajamento comunicativo (Bardin, 2011;

Vitsil, [s. d.]; Freire, 1996; Giroux, 1988). Assim, a potência não reside no anime “em si”, mas no desenho metodológico que orienta sua circulação em aula e em ambientes digitais.

Os achados destacam quatro operações pedagógico-comunicacionais: (1) ativação de repertório; (2) conversão do repertório em conteúdo (conceitos, analogias, contextualizações); (3) ambiente comunicativo participativo (perguntas, convites e curadoria distribuída); e (4) continuidade/serialização. Esses movimentos dialogam com aprendizagem significativa (Ausubel, 1963) e com ecossistemas comunicativos que qualificam participação e autoria (Soares, 2011; Kaplún, 1998). Contudo, para se alinhar à docência crítica, precisam estar acompanhados de problematização explícita, argumentação e leitura de mundo (Freire, 2011; Giroux, 2020).

No eixo jurídico-pedagógico, a proposta é viável quando articulada aos princípios da LDB — liberdade de ensinar e aprender, pluralismo pedagógico, vínculo com a prática social e desenvolvimento de autonomia intelectual e pensamento crítico (Brasil, 1996). Ao mesmo tempo, exige cautelas: direitos autorais no uso e, sobretudo, na circulação pública de trechos audiovisuais, e proteção de dados para evitar exposição de identificáveis em ambientes digitais (Brasil, 1998; Brasil, 2018). Portanto, recomenda-se planejar distinguindo uso em contexto escolar/ambiente institucional de publicações abertas e priorizar materiais autorais e fontes licenciadas.

As limitações decorrem do corpus: postagens são comunicações situadas, editadas para audiência e nem sempre revelam o planejamento integral ou as condições da sala de aula (Bardin, 2011). Além disso, não se mensuram resultados de aprendizagem nem se estabelecem causalidades. Soma-se a necessidade de explicitar com maior rigor a transposição da lógica metodológica para problemáticas e categorias específicas das Ciências Humanas quando parte do discurso público enfatiza Ciências Naturais.

Como recomendações, sugere-se: explicitar objetivos e critérios de curadoria; construir roteiros de problematização; operacionalizar indicadores mínimos de criticidade (argumentação, comparação histórica, reconhecimento de disputas de sentido); e padronizar cautelas autorais e de privacidade (Brasil, 1998; Brasil, 2018). Também é recomendável integrar letramentos midiáticos críticos, tratando o anime como texto

cultural a ser lido e debatido, fortalecendo o vínculo entre cultura pop, currículo e análise de poder (Hall, 1973; Kellner; Share, 2007).

Como próximos passos, propõe-se complementar a análise de postagens com materiais pedagógicos (planos, rubricas, atividades e evidências de produções discentes) e desenvolver um estudo derivado em diálogo com a Agenda 2030, especialmente o ODS 4, operacionalizando metas de inclusão, equidade e aprendizagem relevante em sequências mediadas por cultura pop (Nações Unidas, 2015; Brasil, 1996). Por fim, recomenda-se construir e testar um protocolo replicável para uso crítico de animes em Ciências Humanas, com categorias analíticas claras e critérios jurídicos mínimos.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York: Grune & Stratton, 1963. Disponível em: https://books.google.com/books/about/The_Psychology_of_Meaningful_Verbal_Lear.html?id=ydzRAAAAMAAJ. Acesso em: 17 fev. 2026.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. Disponível em: <https://pergamum-biblioteca.pucpr.br/acervo/307173/referencia>. Acesso em: 21 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998**. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9610.htm. Acesso em: 24 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2018/lei/113709.htm. Acesso em: 19 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 22 fev. 2026.

CITELLI, Adilson Odair; SOARES, Ismar de Oliveira; LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. Educomunicação: referências para uma construção metodológica.

Comunicação & Educação, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 12-25, 2019. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v24i2p12-25. Disponível em: <https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/165330>. Acesso em: 18 fev. 2026.

DON PODCAST. **CIÊNCIA ou LOROTA? EXPLICANDO ANIMES!** ft Prof. **Marcos Vitsil – DON #93**. YouTube, 24 nov. 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=z11634x8uQ0>. Acesso em: 20 fev. 2026.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIROUX, Henry A. **Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning**. Massachusetts: Bergin & Garvey, 1988. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&id=1Opyme28anEC>. Acesso em: 23 fev. 2026.

GIROUX, Henry A. **On critical pedagogy**. 2. ed. London; New York: Bloomsbury Academic, 2020. Disponível em: <https://www.bloomsbury.com/uk/on-critical-pedagogy-9781350144989/>. Acesso em: 15 fev. 2026.

HALL, Stuart. **Encoding and decoding in the television discourse**. Birmingham: University of Birmingham, 1973. (Discussion paper). Disponível em: <https://epapers.bham.ac.uk/2962/>. Acesso em: 19 fev. 2026.

HOBBS, Renee. **Digital and media literacy: connecting culture and classroom**. Thousand Oaks: Corwin, 2011. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED523447>. Acesso em: 21 fev. 2026.

ITO, Mizuko et al. **Connected learning: an agenda for research and design**. Irvine, CA: Digital Media and Learning Research Hub, 2013. Disponível em: <https://library.educase.edu/resources/2013/1/connected-learning-an-agenda-for-research-and-design>. Acesso em: 17 fev. 2026.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009. Disponível em: <https://editoraaleph.com.br/products/cultura-da-convergencia>. Acesso em: 24 fev. 2026.

KAPLÚN, Mario. **Una pedagogía de la comunicación**. Madrid: Ediciones de la Torre, 1998. Disponível em: <https://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2022/12/Una-Pedagogia-de-la-comunicacion-Mario-Kaplun.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2026.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Critical media literacy is not an option. **Learning Inquiry**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 59-69, 2007. DOI: 10.1007/s11519-007-0004-2. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11519-007-0004-2>. Acesso em: 22 fev. 2026.

LAMARRE, Thomas. **The anime machine**: a media theory of animation. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2009. Disponível em: <https://www.amazon.com/Anime-Machine-Media-Theory-Animation/dp/0816651558>. Acesso em: 20 fev. 2026.

NAÇÕES UNIDAS. **Transforming our world**: the 2030 Agenda for Sustainable Development. New York: United Nations, 2015. (Resolução A/RES/70/1). Disponível em: https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf. Acesso em: 16 fev. 2026.

NAPIER, Susan Jolliffe. **Anime from Akira to Howl's moving castle**: experiencing contemporary Japanese animation. New York: Palgrave Macmillan, 2005. Disponível em: <https://archive.org/details/animefromakirato0000napi>. Acesso em: 25 fev. 2026.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2011. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002168716>. Acesso em: 23 fev. 2026.

UNESCO. **Educação 2030**: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Paris: UNESCO, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark%3A/48223/pf0000245656_por. Acesso em: 15 fev. 2026.

VITSIL, Marcos. **Marcos Vitsil (@marcosvitsil)**. Instagram, [s. d.]. Disponível em: <https://www.instagram.com/marcosvitsil/>. Acesso em: 18 fev. 2026.

VITSIL, Marcos. **Gostaria de assistir essas aulas? Utilizei uma estratégia de gamificação com o anime Solo Leveling para deixar a aula de ciências mais divertida.** Instagram, 21 mar. 2025a. Reel. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/DA1Bj70RTnL/>. Acesso em: 20 fev. 2026.

VITSIL, Marcos. **Conhece mais algum anime que pode ser usado na escola?** Instagram, 13 dez. 2025b. Reel. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/DSN6rTrEetY/>. Acesso em: 16 fev. 2026.

VITSIL, Marcos. **Gostaria de uma aula assim? Aula de ciências inspirada em animes: energia na ciência e nos animes.** Instagram, 5 fev. 2026. Reel. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/DCrlgMIRCQI/>. Acesso em: 22 fev. 2026.

VITSIL, Marcos. **Aprenda com o Professor Otaku: inspirados no anime Dr. Stone podemos entender melhor o Reino da ciência.** Facebook, 21 out. 2025. Vídeo. Disponível em: <https://www.facebook.com/marcosfelipevitsil/videos/aprenda-com-o-professor-otaku-%EF%B8%8Finspirados-no-anime-dr-stone-podemos-entender-mel/1619099799066887/>. Acesso em: 24 fev. 2026.